

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova
Sede di co-tutela: Universidad de la Laguna (España)

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA
Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa – Facultad de Educación

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN: Scienze Pedagogiche dell' Educazione e della Formazione

CICLO: XXVIII

ESCUELA DE DOCTORADO DE INVESTIGACIÓN: Educación

TESI DI DOTTORATO

**IL TUTORATO FORMATIVO COME STRATEGIA PER LA
PREVENZIONE DEL *DROP-OUT* E PER IL MIGLIORAMENTO DEL
RENDIMENTO ACCADEMICO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI**

*La tutoría formativa como estrategia para la prevención del abandono
y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios*

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore dell'Università di Padova: Ch.ma Prof.ssa Renata Clerici

Supervisore de la Universidad de la Laguna: Ch.mo Prof. Pedro Ricardo Álvarez Pérez

Dottoranda: Dott.ssa Lorenza Da Re

Ai miei genitori Anna e Mario

*C'è una forza motrice più forte del vapore,
dell'elettricità e dell'energia atomica:
la volontà.*
Albert Einstein

RINGRAZIAMENTI

È difficile esprimere in parole dei ringraziamenti che siano all'altezza di rispecchiare il riconoscimento verso le persone che mi hanno accompagnata in questo percorso di tre anni.

Desidero ringraziare i miei due supervisori di Dottorato, la prof.ssa Renata Clerici, Professore associato confermato di Statistica Sociale dell'Università di Padova, e il prof. Álvarez Pérez, Professore Titular di Orientacion Profesional, del Dipartimento di Didáctica e Investigación Educativa della Universidad de la Laguna (Spagna), per avermi indirizzata e accompagnata in questo lungo “viaggio” di ricerca.

Ringrazio la prof.ssa Clerici per i suoi insegnamenti, per la pazienza e per le lunghe ore di apprendimento trascorse sulla “nostra” Tesi, sempre con infinità professionalità: ho imparato molto da Lei.

Ringrazio il prof. Álvarez per avermi concesso la possibilità di realizzare questo Dottorato in co-tutela, per avermi fatto entrare nel mondo “de la Orientación”, e per i nostri proficui “confronti/scontri” umani e professionali.

Un grazie speciale ai Presidenti dei CdL della sperimentazione e a tutti i Tutor docenti, Tutor studenti e studenti che hanno partecipato alla sperimentazione del Tutorato Formativo: senza di voi non sarebbe stato possibile realizzare questa Tesi. Ringrazio tutti gli esperti dei Servizi che hanno partecipato al progetto e che mi hanno fornito consulenza da più prospettive.

Ringrazio il prof. Giuseppe Zago, Referente all'Orientamento e al Tutorato della Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale, che mi ha dato la possibilità durante il Progetto Strategico e con il Coordinamento del Servizio Tutorato dell'Area di Scienze della Formazione di interfacciarmi a questa linea di ricerca così stimolante: grazie per avere creduto in me.

Un ringraziamento doveroso e sentito alla mia famiglia, ai miei genitori, a mia sorella, ai miei fratelli, a Riccardo, alle mie amiche di sempre, alle mie colleghe e ai colleghi e a tutti coloro che mi hanno supportato e “sopportato” incondizionatamente.

Ringraziamenti

Ringrazio tutti coloro che in questi anni mi hanno dato la possibilità di esprimermi, di dar libero sfogo alla mia creatività e alle mie idee. Ringrazio chi mi ha offerto l'occasione di mettermi in gioco, di provare a superare i miei limiti, di imparare molte cose, da più prospettive e verso nuovi cammini e orizzonti.

Ringrazio tutti voi che mi avete dato l'opportunità di affacciarmi sul mondo della ricerca: un ambito "precario", ma affascinante, stimolante, sorprendente, spesso stancante, impegnativo, ma sempre e comunque, per me, il più bel lavoro del mondo.

La strada percorsa durante questi tre anni mi ha dato la possibilità di crescere come persona e come professionista.

A tutti voi, grazie di cuore!

Lorenza

Padova, Gennaio 2016

Il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del *drop-out* universitario e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari

La tutoría formativa como estrategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios

INDICE GENERALE

Ringraziamenti	9
Indice generale	11
Riassunto	21
Resumen	22
Abstract	23
Introduzione	25
Introduction	34
CAPITOLO 1. Quadro teorico: la dispersione universitaria e il rendimento accademico	41
1. Drop-out universitario	41
1.1.Introduzione	41
1.2. <i>Drop-out</i> in Europa	41
1.3. <i>Drop-out</i> in Italia e in Spagna.....	42
2. Le dimensioni della dispersione universitaria e del rendimento accademico: i concetti ..	45
2.1.Uno Studio bibliometrico multilivello: lo stato dell’arte del <i>drop-out</i> accademico in letteratura	45
2.1.1. Circa il numero di pubblicazioni.....	45
2.1.2. Circa il contenuto delle pubblicazioni	46
2.2.Dispersione degli studi scolastici e all’Università	48
2.3.Vari aspetti della dispersione universitaria	49
2.3.1. Abbandono VS laurea	51
2.3.2. Il cambio di CdS, di Ateneo e il “fuoricorsismo”	52
3. I Modelli e le cause del drop-out	52
3.1.La transizione Scuola-Università	52

3.2.I problemi della dispersione per il sistema educativo	54
3.3.Modelli, cause e determinati	56
3.3.1. La multi-causalità	57
3.3.2. Modelli e cause del successo e dell'insuccesso negli studi	59
a. Modello dell'adattamento	60
a.1. Le cause sociali	62
a.2. Le cause familiari	62
b. Modello strutturale	63
b.1. Le cause istituzionali	63
c. Modello economicista	64
c.1. Le cause economiche	64
d. Modello psicopedagogico	65
d.1. Le cause psico-educative	67
d.2. Le cause evolutive	68

CAPITOLO 2. Quadro teorico: Il tutorato universitario, una strategia di contrasto al <i>drop-out</i> di potenziamento del rendimento accademico	69
1. La nuova realtà nell'Educazione Superiore	69
1.1.Introduzione	69
1.2.Il processo di Bologna e il nuovo sistema universitario in Europa	70
1.2.1. Il progetto <i>Tuning</i> e l'apprendimento basato sulle competenze	72
1.3.Il ruolo del Docente universitario nel SEIS: un nuovo approccio all'insegnamento universitario	73
1.4.Radici storiche e teorie pedagogiche di riferimento del tutorato	76
2. Necessità degli studenti universitari e modelli di accompagnamento: il tutorato	77
2.1.L'importanza del sostegno agli studenti e i loro bisogno nella nuova Università Europea	77
2.2.Modelli di accompagnamento degli studenti universitari: il tutorato universitario	80
2.3.Una definizione di tutorato universitario	84
2.4.Il tutor nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore	87
2.4.1. Le funzioni del tutor	88
2.5.Finalità del tutorato nel SEIS	90
2.5.1. Il tutorato universitario come miglioramento della qualità della didattica e dell'apprendimento universitario	90

2.5.2. Il tutorato come <i>fil rouge</i> della didattica universitaria e come contenuto trasversale dell'insegnamento	91
2.5.3. Contrastare il <i>drop-out</i> e potenziare il rendimento accademico	91
2.6. Il tutorato nelle Università Europee	92
2.6.1. Tutorato in Italia nel nuovo sistema europeo	95
2.6.2. Il tutorato in Spagna: Istituzionalizzazione e normativa di riferimento	98
2.6.2.1. L'orientamento nelle Università Spagnole e il <i>Plan de acción tutorial</i>	99
2.7. Modelli di tutorato universitario	100
3. Una strategia per prevenire e contrastare il <i>drop-out</i>: il Tutorato Formativo (<i>tutoría de carrera</i>)	104
3.1. Definizione di <i>tutoría de carrera</i>	104
3.2. Approccio cognitivo sociale dello sviluppo della carriera e il Progetto Formativo e Professionale	106
3.3. Gli obiettivi del Tutorato Formativo	109
3.4. Gli ambiti del tutorato	110
3.5. La metodologia del tutorato	110
3.6. Gli agenti del Tutorato Formativo: Tutor docente e Tutor studente	111
3.6.1. Caratteristiche del docente tutor e funzioni in relazione al Tutorato Formativo	111
3.6.2. Il Tutor studente nel Tutorato Formativo	114
3.6.3. Strategie per la realizzazione del tutorato: <i>peer tutoring</i>	115
3.6.3.1. Le origini del <i>peer tutoring</i>	116
3.6.3.2. Le forme del <i>peer tutoring</i>	117
3.6.3.3. I benefici del <i>peer tutoring</i>	118
3.6.3.4. Riferimenti pedagogici ed epistemologici del <i>peer tutoring</i>	119
3.6.4. Strategie per la realizzazione di tutorato: tutoring service – Tutorato dei Servizi	121
3.7. L'importanza della formazione dei tutor universitari	121
3.8. Alcune esperienze in Europa sul modello della <i>tutoría de carrera</i>	123
3.8.1. L'esperienza Inglese	123
3.8.1.1. L'Università di Oxford	124
3.8.1.2. L'Università di Lancaster	124
3.8.2. L'esperienza in Francia	125

3.8.3. L'esperienza in Germania	125
3.8.4. L'esperienza in Olanda	125
4. Il Tutorato Universitario nell'Universidad de la Laguna e nell'Università di Padova	126
4.1. Il tutorato all'Universidad de la Laguna	126
4.2. Tutoría formativa de carrera nella Facoltà di Educaciòn	129
4.2.1. Obiettivi e attività	129
4.2.2. Tempistiche e valutazione	130
4.2.3. Le funzioni del Tutor docente nel POAT della ULL	131
4.3. Il contesto in cui s'inserisce il modello di tutoría formativa: il tutorato universitario all'Università di Padova	132
4.3.1. Il Servizio Tutorato di Padova: il modello Padovano	132
4.3.1.1. Organizzazione del Servizio Tutorato di Padova	134
4.3.1.2. Tipologia di attività	136
4.4. Comparazione tra il tutorato spagnolo dell'Universidad de la Laguna e italiano dell'Università di Padova	138
4.4.1. Le principali differenze dei due contesti	139
4.4.2. Alcune similitudini dei due contesti.....	143
CAPITOLO 3. Il Progetto di ricerca	145
1. Problema e contesto di ricerca	145
2. Ipotesi di ricerca	146
3. Domande di ricerca	146
4. Obiettivo generale	147
5. Obiettivi specifici	148
5.1. Obiettivi di ricerca	148
5.2. Obiettivi applicativi	150
6. Metodologia e struttura della ricerca	152
7. Valutazione dei risultati	156
7.1. Per il progetto di ricerca	156
7.2. Per la sperimentazione	156
8. Tempistiche della ricerca: Fasi della ricerca e calendarizzazione	157
8.1. Progettazione della ricerca e raccolta di informazioni: impostazione del quadro teorico	158
8.2. Progettazione della metodologia di ricerca: disegno di ricerca	159

8.3. Analisi dei dati e interpretazioni dei risultati	159
9. Co-Tutela di Dottorato	159

CAPITOLO 4. STUDIO 1: Analisi del *drop-out* e della *performance* all’Università degli Studi di Padova: un quadro delle *performance* e del *drop-out* degli studenti da dati d’archivio **161**

1. Introduzione	161
2. Analisi dei dati relativi alla prima dimensione: indicatori relativi al <i>drop-out</i>	165
3. Analisi dei dati relativi alla seconda dimensione: indicatori relativi alla <i>performance</i>	172
4. Analisi dei dati relativi alla terza dimensione: indicatori relativi alle caratteristiche generali degli studenti	175
5. Scelta dei casi studio per la sperimentazione: dati e interpretazioni	178
6. Analisi fattoriale	182

CAPITOLO 5. STUDIO 2: L’indagine *on-line* tra gli studenti **187**

1. Il disegno d’indagine	187
1.1. Finalità e obiettivi dell’indagine	187
1.2. Partecipanti	187
1.3. Lo strumento	188
1.4. Fattori individuali e fattori di contesto	189
1.5. La struttura dell’indagine: i percorsi	191
2. Tempistiche e modalità di somministrazione	196
2.1. La costruzione dei <i>Token</i> , gli invii e i solleciti	196
2.2. Messaggi di testo dell’indagine	197
2.3. Integrazione con dati amministrativi	199
3. I pre-test	199
3.1. Risultati dei pre-test	200
4. Elenco delle domande e relativi codici	200
5. Costruzione del dataset	210
6. I tassi di risposta	211
7. Trasformazioni	213
7.1. L’indice di sintesi “scelta consapevole e informata”	214
7.2. L’indice di sintesi “capacità di studio” e “motivazione”: il metodo di studio	216

7.3.L'indice di sintesi "performance"	217
7.4.L'indice di sintesi "conoscenza e utilizzo del tutorato"	218
7.5.L'Indice di sintesi "soddisfazione per i rapporti"	219
7.6.L'Indice di sintesi "esperienza universitaria in famiglia"	219
7.7.L'indice di sintesi "condizione lavorativa"	220
7.8.L'indice di sintesi "regolarità percorso pre-universitario"	221
7.9.L'indice di sintesi "frequenza"	221
7.10. L'Indice di sintesi "in sede"	222
7.11. L'indice di sintesi "benefici economici"	223
7.12. L'Indice di sintesi "performance e aspettative di regolarità"	223
7.13. Sintesi degli indici	225
8. Analisi degli altri quesiti del questionario non sottoposti a trasformazioni	225
8.1.Il voto medio degli esami	225
8.2.Conoscenza dei Servizi di Ateneo	226
8.3.Soddisfazione per gli aspetti organizzativi del CdS	227
8.4.Soddisfazione generale	228
8.5.Valutazione della didattica	228
8.6.Valutazione dei docenti	229
8.7.Sezione Tutorato	230
8.8.Sezione Competenze trasversali	233
9. Fattori caratterizzanti per CdS	237
9.1.Il sesso	237
9.2.La regione di residenza	237
9.3.L'età all'immatricolazione	238
9.4.La Scuola Secondaria di provenienza	238
9.5.Il voto di diploma	239
10. Le domande di ricerca	239
11. L'analisi dei dati per la verifica delle ipotesi di ricerca	241
11.1. Influenza dei fattori individuali dello studente	243
11.2. Influenza dei fattori del contesto - del sistema universitario	253
11.3. Influenza dei fattori del contesto - della docenza	262
12. Conclusioni	266

CAPITOLO 6. STUDIO 3: Analisi del modello di *tutoría formativa* della Facoltà di *Educación dell'Universidad de la Laguna* e la sua applicabilità al contesto italiano 271

1. Introduzione	271
2. Obiettivi e tecniche utilizzate	271
3. Valutazione del modello di <i>tutoría formativa de carrera</i> della <i>Universidad de la Laguna</i>	272
3.1.Necessità e bisogni degli studenti relativi al Tutorato Formativo	274
3.2.Modello di <i>tutoría formativa de carrera</i>	275
3.3.Funzioni e ruoli del Tutor docente e del Tutor studente	282
3.4.Coordinamento, monitoraggio, valutazione e risorse del modello	286
3.5.Prospettive future	289

CAPITOLO 7. STUDIO 4: Dalla *tutoría formativa de carrera* al Tutorato Formativo, adattamento al contesto patavino del modello spagnolo e definizione di un modello italiano293

1. Introduzione	293
2. L'ipotesi di ricerca	293
3. Il Tutorato Formativo	294
4. Le fasi di implementazione del <i>TF</i>	295
4.1.FASE 1: Selezione del contesto e dei partecipanti	296
4.1.1. I Tutor docenti e i Tutor studenti	297
4.1.1.1. I Tutor docenti	297
4.1.1.2. I Tutor studenti	298
4.1.2. Gli studenti partecipanti	299
4.1.3. Il Tutorato dei Servizi	299
4.1.3.1.La struttura degli incontri di Tutorato dei Servizi	300
4.1.4. Il coordinatore del <i>TF</i>	300
4.2. FASE 2: La formazione	301
4.2.1. Formazione dei Tutor docenti	301
4.2.2. Formazione dei Tutor studenti	302
4.2.3. Incontri di co-progettazione e co-costruzione delle attività	304
4.3. FASE 3: La progettazione	305
4.3.1. Bisogni e necessità degli studenti	305
4.3.2. Obiettivi del <i>TF</i>	305

4.3.3. Orario e aule (<i>setting</i>)	306
4.3.4. I calendari	307
4.3.5. La promozione e la presentazione agli studenti	307
4.3.6. Riconoscimento	308
4.4. FASE 4: La produzione	309
4.4.1. Le schede	309
4.5. FASE 5: La sperimentazione	313
4.5.1. I tre livelli di <i>tutoring</i>	313
4.5.2. Attività di <i>TF</i>	314
4.6. FASE 6: Il monitoraggio	317
4.6.1. Strumenti per la comunicazione: la piattaforma informatica di supporto	317
4.6.2. Progettazione e organizzazione degli spazi <i>Moodle</i>	317
4.6.2.1. Gli spazi Moodle del TF nei CdS	318
4.6.2.2. Spazi Moodle del TF per la gestione della comunicazione, dei materiali e degli strumenti	320
4.6.2.3. Lo spazio di coordinamento operativo e comunicativo tra Tutor docenti e Tutor studenti	320
4.6.2.4. Lo spazio del TF del CdS	321
4.6.2.5. Lo spazio del singolo Gruppo di TF	323
4.6.3. Comunicazione nel TF	323
4.6.4. Gli strumenti per la valutazione	325
4.6.4.1. Il diario degli eventi di apprendimento	325
4.6.4.2. Il Progetto Formativo e Professionale	326
4.6.4.3. La valutazione in itinere delle sessioni: i Diari di bordo	327
4.7. FASE 7: La valutazione di processo, di soddisfazione e di efficacia del Programma di <i>TF</i> per l'a.a. 2014-2015	328
4.7.1. Valutazione del processo e della soddisfazione	328
4.7.2. Le tecniche per la valutazione del processo e della soddisfazione	330
4.7.3. I risultati della valutazione del processo e della soddisfazione	336
4.7.3.1. La partecipazione degli Attori	336
4.7.3.2. Adeguatezza delle attività realizzate rispetto ai bisogni degli studenti e obiettivi	339
4.7.3.3. Condizioni per la realizzazione del <i>TF</i>	346
4.7.3.4. Utilità degli strumenti messi a disposizione	352

4.7.3.5. Contributo del <i>TF</i> allo sviluppo del processo formativo degli studenti e per la costruzione del loro Progetto Formativo e Professionale	357
4.7.3.6. Difficoltà incontrate	361
4.7.3.7. Soddisfazione generale dei partecipanti	366
4.7.4. La valutazione dell'efficacia degli interventi	369
4.7.4.1. Il processo di selezione del campione di controllo	373
4.7.4.2. Gli indicatori che traducono operativamente gli obiettivi specifici	377
4.7.4.3. Lo strumento per rilevare l'efficacia: il questionario d'indagine	381
4.7.4.4. Risultato dell'efficacia del Tutorato Formativo	385
5. Conclusioni	387
CAPITOLO 8. Conclusioni, limiti, prospettive e linee di ricerca future	393
1. Conclusioni Generali	393
2. Limiti della ricerca	412
3. Prospettive future	412
4. Linee di ricerca	415
Anexo Tesis en Castellano	417
1. Índice general	417
2. Introdución	427
3. Proyecto de Tesis	436
1. Problema y contexto de la investigación	436
2. Hipótesis de la investigación	437
3. Preguntas de la investigación	437
4. Objetivo general	437
5. Objetivos específicos	438
5.1. Objetivos de la investigación	438
5.2. Objetivos de intervención	440
6. Metodología y estructura de la investigación	442
7. Evaluación de los resultados	446
7.1. Para el Proyecto de investigación	446
7.2. Para la Experimentación	446

Indice generale

8. Temporalización de la investigación: fases de la investigación y calendarización	447
8.1.Diseño y recogida de información: diseño del Marco teórico	448
8.2.El diseño de la metodología de la investigación: diseño de la investigación	449
8.3.El análisis de los datos y la interpretación de los resultados	449
9. Co-tutela de Doctorato	449
4. Conclusiones, limitaciones, perspectivas y líneas de investigación futura	451
1. Conclusiones Generales	451
2. Limitaciones de la investigación	467
3. Perspectivas futuras	468
4. Líneas de investigación	470
BIBLIOGRAFIA	473
Sitografia	508
INDICE DELLE FIGURE, TABELLE E GRAFICI	509
Indice delle Figure	509
Indice delle Tabelle	510
Indice dei Grafici	515
Indice Allegati CD	517

Riassunto

La ricerca intende sperimentare interventi di *tutoring* e *peer tutoring* al fine di potenziare negli studenti universitari alcune competenze trasversali ritenute utili a contrastare il *drop-out* e favorire il successo negli studi. Essa parte dalla definizione del quadro teorico di riferimento a livello nazionale e internazionale sui temi del *drop-out* e del tutorato universitario. Passa poi ad analizzare 104 Corsi di Studio triennali (CdS) dell'Università di Padova, sintetizzando i dati amministrativi sulle carriere degli immatricolati 2008/09-2011/12 attraverso tre macro categorie di indicatori: caratteristiche generali degli studenti, aspetti del *drop-out*, livelli di *performance*. Vengono selezionati 3 CdS con elevati tassi di *drop-out* come "casi studio", in rappresentanza di 3 Aree scientifico-didattiche dell'offerta formativa dell'Ateneo (Scientifica, Sociale ed Umanistica). Su questi CdS l'analisi viene approfondita attraverso un'Indagine CAWI (*Computer-Assisted Web Interviewing*) sui 754 immatricolati nell'a.a. 2012/13 nei 3 CdS campione, per rilevare i fattori che maggiormente influenzano i percorsi universitari.

Dopo aver analizzato il modello spagnolo di riferimento, viene avviata la sperimentazione. Sono coinvolti nella sperimentazione circa 120 studenti, 12 docenti e 25 studenti tutor. L'intervento consiste in un adattamento del modello spagnolo di *tutoría formativa (TF)* (Álvarez, 2002). Esso si realizza attraverso progetti mirati per gli studenti del primo anno: l'obiettivo é di favorire il passaggio dalla Scuola secondaria all'Università, attraverso una serie di attività che integrino diversi aspetti e diversi attori nelle azioni di accompagnamento. Da una parte, si offrono informazioni sui Servizi per gli studenti e si svolge un'azione di orientamento al loro corretto utilizzo, dall'altra si accompagnano gli studenti per tutto l'anno accademico con interventi di tutorato, svolti in piccoli gruppi, seguiti da un Tutor docente (*tutoring*) e da uno o più Tutor studenti (*peer tutoring*). Tutor docenti e Tutor studenti - che partecipano al *TF* su base volontaria - seguono un *training* di formazione prima e durante la sperimentazione, con sessioni di formazione al ruolo di tutor e alla gestione della relazione educativa in qualità di tutor. Tutta l'attività é coordinata tramite una piattaforma *e-learning* in cui sono inseriti gli strumenti di valutazione dell'efficacia degli interventi realizzati. La valutazione é condotta mediante strumenti quali-quantitativi che coinvolgono i diversi attori del processo.

Parole chiave:

Dispersione universitaria, tutorato, *peer tutoring*, istruzione superiore, rendimento accademico

Resumen

El estudio se centra en la propuesta de un modelo de tutoría formativa de carrera para hacer frente a los problemas de bajo rendimiento académico y el abandono de los estudios en la Universidad de Padova (Italia). Se parte con el estudio de la literatura nacional e internacional sobre el tema del abandono y tutoría universitaria. Se realiza un análisis del fenómeno del abandono en 104 grados durante los años 2008-2012 y se sintetizan los datos administrativos a través de tres grandes categorías de indicadores: características generales de los estudiantes, los niveles de deserción escolar y los niveles de rendimiento académico.

A partir de los resultados obtenidos, se seleccionan los tres grados con mayores tasas de abandono (Educación, Sociología, Ingeniería Mecánica). En estos grados, para detectar los factores que más influyen en el abandono de los cursos universitarios, se profundizan las análisis a través de un Cuestionario CAWI (*Computer-Assisted Web Interviewing*) aplicado a 754 estudiantes matriculados en el año 2012/13. Posteriormente se pone en marcha la experimentación. Como estrategia de mejora se propone la adaptación al contexto italiano del modelo de tutoría formativa de carrera (TF) (Álvarez, 2002), que se viene desarrollando en la Universidad de la Laguna (España). En la experiencia participan 120 estudiantes de los tres grados, 12 profesores tutores y 25 compañeros tutores. Las actividades de tutoría formativa se llevan a cabo con los estudiantes de primer año y tienen como finalidad facilitar la transición desde la escuela secundaria y propiciar una buena adaptación a la formación de grado.

En la adaptación del modelo se emplean distintas estrategias de tutoría: por una parte se ofrecen charlas informativas por parte de los Servicios con la finalidad que los estudiantes conozcan su correcta utilización, por otro lado, los estudiantes reciben asesoramiento a lo largo de el año académico a través de los profesores tutores (tutoría de carrera) y de los compañeros tutores (tutoría entre iguales). Los profesores y compañeros tutores - que participan en la tutoría formativa de forma voluntaria - siguen una formación antes y durante el Programa, con sesiones sobre el papel de tutor y la gestión de la relación educativa como tutor. Las actividades del programa de tutoría formativa se coordinan a través de una plataforma *e-learning*, que se emplea además para evaluar la eficacia de las intervenciones. La evaluación se lleva a cabo mediante herramientas cuantitativas y cualitativas que involucran los diferentes actores del proceso.

Palabras clave:

Fracaso escolar, tutoría formativa, tutoría entre iguales, Educación superior, rendimiento académico.

Abstract

This research illustrates the first steps of a new tutoring model experimentation in Padova University (Italy), aiming to tackle students' academic failure and the drop-out phenomenon. The analysis of the theoretical national and international frameworks led to identify the Spanish model *tutoría formativa de carrera* (Álvarez, 2002) as an interesting strategy to improve student performance in Italian universities. In order to pursue the investigation's aims, a mixed multiple method was used, with triangulation and integration of quali-quant approaches. The Degree Courses (DCs) where the experimentation of Formative Tutoring began were selected according to an analysis of administrative data of 104 first-cycle DCs of Padova University. Starting from the data on the careers of students enrolled in the four-year period 2008/09-2011/12, three macro-categories of indicators were obtained for each course: students' general characteristics, aspects of the drop-out phenomenon and performance levels.

Three DCs with high drop-out and low performance rates were chosen as case studies, each representing one of three areas of the University's formative offer (Sciences, Social Sciences, and Humanities). 120 students, 12 *tutor teachers* and 25 *tutor students* took part in the experimentation. The activities of Formative Tutoring were proposed to first-year students, with the aim to ease the transition between secondary school and university and to foster the integration in the university context. The experimental activities have been coordinated through an e-learning platform, which includes the tools to evaluate the activities and their effectiveness.

Key words:

Drop-outs, tutoring, peer tutoring, higher education, academic performance

INTRODUZIONE

Il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del *drop-out* e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari

La Tesi di Dottorato “Il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del *drop-out* e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari” (*La tutoría formativa como estrategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios*) é stata realizzata come lavoro conclusivo del percorso dottorale svolto nell’ambito del XXVIII Ciclo della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell’Educazione e della Formazione dell’Università di Padova, condotto in co-tutela internazionale con *l’Universidad de la Laguna* in Spagna, nel Programma di Dottorato in *Educación* (Linea di Ricerca 2: *Diseño, desarrollo, métodos y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje*). La Supervisione scientifica per la sede padovana é stata curata dalla Prof.ssa Renata Clerici, del Dipartimento di Scienze Statistiche dell’Università di Padova, e per la sede spagnola dal Prof. Pedro Ricardo Álvarez Pérez, del *Departamento de Didáctica e Investigación Educativa*, dell’*Universidad de la Laguna*.

Come ricorda Trincherò (2002), nella definizione di un Progetto di ricerca si passa dalla identificazione di uno specifico tema (qui inerente la ricerca educativa) a partire da un problema conoscitivo ad esso connesso, e si prosegue con il riferimento a un quadro teorico ben definito in cui si situano idee, valori, paradigmi e teorie di riferimento del ricercatore.

Nel nostro caso, il problema conoscitivo riguardava, da una parte, i fenomeni del *drop-out* e del rendimento accademico nello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore e, dall’altra, i differenti modelli di tutorato universitario, come strumenti di per contrastare e prevenire il *drop-out* e per favorire il successo accademico.

L’ipotesi di ricerca che ha direzionato lo studio é che azioni ed interventi di *tutoring* (agite da docenti universitari) e di *peer tutoring* (agite da studenti dello stesso percorso universitario, debitamente formati a beneficio dei colleghi che fanno il loro ingresso nel mondo universitario), si configurino come strumenti efficaci per contrastare e prevenire l’insuccesso negli studi. A queste azioni di accompagnamento possono utilmente aggiungersi azioni mirate all’informazione e all’orientamento al corretto utilizzo della vasta rete di servizi che gli atenei offrono agli studenti (Tutorato dei Servizi).

Il fenomeno dell'abbandono degli studi risulta essere una sfida importante per le Università di tutto il mondo, in quanto da più punti di vista rappresenta una priorità per i sistemi d'Istruzione Superiore, essendo un problema che ha un forte impatto sul tessuto sociale, educativo, economico e politico. Sono pertanto molteplici le motivazioni per cui risulta importante affrontare questo problema conoscitivo (come illustrato in modo approfondito nel Capitolo 1). Senza dubbio per motivi di carattere economico (Cecchi, 2014) dal momento che il *drop-out* risulta avere un forte impatto sull'economia, per quanto riguarda i costi sia della dispersione scolastica che del *drop-out* universitario. Per questioni di carattere politico, soprattutto a partire dalla creazione dello Spazio Europeo dell'Educazione Superiore (Dichiarazione di Sorbona, 1998; la Dichiarazione di Bologna, 1999; la Conferenza di Berlino, 2003; la Comunicato di Bergan, 2005; il Comunicato di Londra, 2007), con lo scopo di incentivare la convergenza dei sistemi di Educazione Superiore dei diversi Stati Europei e di stabilire degli standard di qualità per la formazione universitaria. Per questioni di taglio socio-culturale (Cammelli e Gasperioni, 2014; Istat, 2015), relative all'inserimento lavorativo dei giovani laureati e alla loro competitività, non solo a livello nazionale, ma anche internazionale. E infine, per questioni di carattere pedagogico, relative alla qualità della didattica universitaria, apprendo una riflessione pedagogica sul ruolo del Docente universitario (Álvarez, 2014a; Sanz Oro, 2005; Zabalza, 2002) sulle sue funzioni tutoriali (*tutoring*), su altri interventi di supporto per gli studenti universitari (Duran e Vinyet Vidal, 2004; Goodlad e Hirst, 1990; Topping, 1997), agiti ad esempio da pari (*peer tutoring*), e su quali sono e possono essere le azioni educative volte a favorire il successo accademico degli studenti universitari atte ad arginare e prevenire l'abbandono degli studi.

La scelta di adattare il modello spagnolo di tutorato universitario al contesto patavino si correla fortemente alle mie scelte e alle mie esperienze accademiche pregresse, oltre che alla possibilità di realizzare il lavoro finale di Dottorato in co-tutela internazionale, in un confronto con un'altra realtà universitaria, sociale e culturale, sia in termini di ricerca e di didattica, che a livello personale. Inoltre, il tema e i contesti individuati si configuravano come ideale estensione delle esperienze di ricerca precedenti al Dottorato¹, focalizzate sugli interventi di tutorato universitario, in una realtà universitaria all'avanguardia rispetto al tema specifico.

¹ *Assegnista e borsista di ricerca* (anni 2011-2012) per la 5° Unità (STPD08HANE_005) ("Difficoltà di apprendimento degli studenti universitari iscritti ai Corsi di Studio triennali alla luce delle esperienze di tutorato e orientamento finora svolte", Responsabile della 5° Unità: prof. Giuseppe Zago, del Progetto Strategico di Ateneo Anno 2008 ("Difficoltà e disturbi di apprendimento dalla scuola dell'obbligo all'università: rilevazione, intervento e servizi per il territorio" Responsabile del progetto: prof. Lucia Mason). Linea di ricerca: "Valutazione e sperimentazione di interventi di *peer tutoring* universitario a sostegno delle difficoltà di apprendimento e di sviluppo nel metodo di studio universitario". *Borsista di ricerca* (anno 2010) presso l'Ateneo di Padova - Facoltà di Scienze della Formazione - studio ed analisi delle criticità relative la continuità educativa nel passaggio della Scuola Secondaria all'Università e analisi dei test d'ingresso, dal titolo: "Verso un sistema integrato regionale di istruzione, tutorato e scelte disciplinari nel rapporto Scuola-Università" Referente prof. Giuseppe Zago.

Facendo riferimento alla numerose esperienze internazionali realizzate e delle differenti pratiche tutoriali in ambito accademico presenti a livello europeo, si é individuato il modello di *tutoría de carrera* (Álvarez, 2002; Álvarez e González, 2008), come buona pratica internazionale che si relazionava appieno con la specifiche esigenze di ricerca.

Il contatto con il prof. Álvarez Pérez dell'Università *de la Laguna* e la sua positiva risposta alla proposta di collaborazione ha portato a trascorrere 9 mesi in co-tutela dottorale presso la sede spagnola, alternati in 5 distinti momenti che hanno consentito di progettare, realizzare e concretizzare tutte le fasi delle ricerca.

L'inserimento nel gruppo di ricerca internazionale G.U.F.O.I. - *Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada* (<http://www.gufoi.ull.es/j2/index.php/integrantes>) - di cui é referente é il prof. Álvarez Pérez - che ha, tra le sue linee di ricerca, proprio quella di studiare il fenomeno del *drop-out* e di porlo in relazione a interventi di tutorato universitario, é stata una occasione importante per avviare ulteriori contatti su comuni tematiche di interesse.

Il lavoro di ricerca illustrato nella Tesi si é articolato in due principali macro Aree: la prima, di analisi dei fenomeni di interesse da un punto di vista teorico; la seconda, relativa agli studi progettati e realizzati per dar risposta ai quesiti e alle ipotesi di ricerca.

In primo luogo, é stato definito il quadro teorico in cui si collocano i concetti di interesse, con particolare riferimento alla situazione in Europa. Sono state considerate sia la letteratura che analizza il fenomeno del *drop-out* e i fenomeni ad esso correlati, che la letteratura che analizza le azioni di *tutoring* e *peer tutoring* universitario.

Il **Capitolo 1** propone l'analisi del problema dell'abbandono universitario, con una breve descrizione della situazione in Europa e nei due Paesi oggetto della ricerca, Italia e Spagna (Álvarez, Cabrera, González, e Bethencourt, 2006; Di Pietro, 2004; Schizzerotto e Denti, 2005; Torrado *et al.*, 2010; Villar, 2010; Zago, Girado, e Clerici, 2014). L'analisi della letteratura relativa a questi fenomeni e ai loro corrispettivi problemi, é stata svolta tramite uno studio bibliometrico, utilizzando un set di "parole chiave" in italiano, inglese e spagnolo (It.: dispersione universitaria, abbandono, fuoricorsismo; Spa.: *fracaso académico, abandono, desvinculación, retraso académico*; Ing.: *drop-out, withdrawal, study delay*). A partire dal concetto di "transizione educativa" dalla Scuola Secondaria all'Università, vengono successivamente presentati i differenti aspetti del vasto fenomeno del *drop-out*, e i modelli e le determinanti dell'abbandono: modello dell'adattamento (De Beni, 2006; Landry, 2003; Metz, 2002, Nora, 2002; Pascarella e Terrenzini, 1991; Tinto, 1975, 1993), modello strutturale (Lujan e Resendiz, 1981), modello economicista (Albert e Toharia, 2000; Thurow, 1973), modello psicoeducativo (Cabrera, Bethencourt, González e Álvarez, 2006; Kirton,

2000; Ryan e Glenn, 2003; Yip e Chung, 2005; Wasserman, 2001).

Nel **Capitolo 2** si presenta il tutorato Universitario come una strategia per contrastare il *drop-out* e per potenziare il rendimento accademico. Il capitolo affronta la tematica in quattro macro aspetti: (i) il tutorato come nuova metodologia pedagogica nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, (ii) il ruolo del tutor universitario, come attore del tutorato e come fautore delle azioni di supporto tutoriale per il miglioramento della qualità della didattica, (iii) il modello di *tutoría formativa de carrera* e il ruolo del tutor in questa specifica dimensione del supporto tutoriale, (iv) i due contesti specifici relativi al tutorato in Italia e Spagna.

Il primo aspetto, relativo alla nuova realtà europea nell'Educazione Superiore intende evidenziare l'importanza dell'azione tutoriale, grazie a un *excursus* sulla normativa che permette di comprendere la situazione odierna; propone, inoltre, una riflessione sui cambiamenti metodologici, didattici e pedagogici introdotti dalle recenti riforme Europee, e sulla nuova concezione del processo di insegnamento-apprendimento che pone lo studente al centro di tale processo (Michavila, 2000; Zabalza, 2002).

Il secondo aspetto riguarda il tutorato universitario in relazione alle necessità e ai bisogni degli studenti universitari. Si presenta il tema del tutorato universitario a partire dalle definizioni di più Autori, descrivendo le funzioni del tutor e presentando le finalità del tutorato (Arbizu, Lobato, e Castillo, 2005; Álvarez, 2005; Pantoja, 2005). Successivamente vengono presentate alcune esperienze di tutorato universitario europeo, con specifica attenzione al contesto italiano e spagnolo. Il terzo aspetto riguarda il modello di *tutoría de carrera* (Álvarez, 2002; Álvarez e González, 2008). Alla luce della letteratura e in relazione alle molteplici esperienze nazionali ed internazionali di *tutoring* e *peer tutoring* come interventi di contrasto al *drop-out* universitario, si è individuato nel modello di *tutoría formativa de carrera* (Álvarez, 2002), una possibile strategia per il contrasto del *drop-out* e per il potenziamento del rendimento accademico anche nel contesto universitario italiano. Il modello si basa sull'approccio cognitivo sociale (Lent, Brown e Hackett, 2004) e sulla teoria dell'adattabilità professionale (Savickas, 2005), in termini di autoefficacia, responsabilità e impegno accademico, secondo una logica preventiva e proattiva. La *tutoría de carrera* (o *tutoría formativa de carrera* come da modello dell'Università *de la Laguna*, che da ora in poi chiameremo Tutorato Formativo) si può definire come il compito che realizza un tutor universitario che si occupa della formazione olistica degli studenti, organizzati in piccoli gruppi (di circa 15 componenti), lungo tutto il percorso degli studi accademici, e con particolare concentrazione nel primo anno degli studi universitari. In questi termini il tutor facilita lo sviluppo di un processo formativo atto a promuovere un apprendimento autonomo e orientato verso l'*empowerment* globale degli studenti, in un'ottica personale, accademica e professionale (Álvarez e González, 2008). A

partire dall'approccio di riferimento, si presenta il modello illustrandone gli obiettivi, gli ambiti, la metodologia, gli attori del Tutorato Formativo (Tutor docente e Tutor studente) e le rispettive funzioni educative, con un approfondimento sul *peer tutoring*. Vengono, inoltre, presentate alcune esperienze europee di *tutoría de carrera*.

Il quarto aspetto riguarda la comparazione dell'esistente relativo al tutorato universitario nel contesto dell'*Universidad de la Laguna* e dell'Università di Padova (Álvarez, 2005; Da Re e Zago, 2014a). Vengono presentate le due realtà secondo una serie di dimensioni e indicatori di comparazione.

Nel **Capitolo 3** si presenta il disegno di ricerca. Vista la complessità dell'argomento trattato, gli obiettivi della ricerca sono organizzati su due livelli: obiettivi di ricerca e obiettivi applicativi. Viene presentata la metodologia e la struttura della ricerca e la valutazione dei risultati. Si utilizza un *mixed and multiple method* (Kumar, 2014), che vede la triangolazione (Cohen e Manion, 1990; Guba, 1994) e l'integrazione di approcci qualitativi-quantitativi (Brannen, 2005; Greene, 2008; Halfpenny, 1997; Onwuegbuzie e Leech, 2005; Teddlie e Tashakkori, 2003, 2009) realizzata attraverso una forte interdisciplinarietà tra ambiti pedagogici, sociali e scientifici.

Per dar risposta alle domande di ricerca sono definiti quattro specifici Studi:

- 1) Analisi dei dati di archivio (Università di Padova) per mappare i livelli di performance e di *drop-out* in 104 CdS Triennali, per definire le caratteristiche e le criticità specifiche, e per selezionare 3 CdS come «casi studio» in rappresentanza di tre Aree scientifico-didattiche dell'offerta formativa dell'Ateneo (Scientifica, Sociale ed Umanistica).
- 2) Progettazione e conduzione di un'indagine *Computer-Assisted Web Interviewing (CAWI)* su una coorte di 754 matricole 2012/13 dei 3 CdS «casi studio», per rilevare i fattori che maggiormente influenzano l'andamento dei percorsi universitari nei diversi contesti scientifico-didattici.
- 3) Analisi del modello de *tutoría de carrera* e verifica della sua applicabilità al contesto italiano.
- 4) Sperimentazioni di azioni di *tutoring* e di *peer tutoring* nei 3 CdS campione, secondo il modello *TF*.

Il **Capitolo 4**, presenta lo Studio 1, cioè l'analisi dei dati dell'archivio amministrativo dell'Ateneo di Padova, tramite cui sono si realizza una mappatura dei livelli dei fenomeni di interesse sulle carriere degli immatricolati 2008/09-2011/12 nei 104 Corsi di Studio triennali dell'Ateneo di Padova, attraverso: (i) la creazione di 3 “dimensioni” a priori (macro categorie di indicatori), quali: caratteristiche generali degli studenti, aspetti del *drop-out*, livelli di *performance*,

osservate nei contesti delle Scuole e delle Aree di Ateneo; (ii) l'estrazione di 2 fattori principali: “*drop-out*” e “propensione alla mobilità”.

In relazione alla dimensione del *drop-out* gli indicatori presi in considerazione sono: il numero medio degli studenti immatricolati al Corso di Studio (CdS) “in regola” nelle coorti dal 2009-10 al 2012-13; il *Tasso totale abbandoni al primo anno*, rapporto tra studenti che durante il primo anno di iscrizione abbandonano la carriera, e immatricolati in regola; il *Tasso totale abbandoni*, rapporto tra studenti che abbandonano la carriera e immatricolati in regola; il *Tasso totale usciti*, rapporto tra il totale di tutti coloro che sono usciti dal percorso universitario per abbandono, trasferimento, o passaggio, e immatricolati in regola. Per quanto riguarda la dimensioni del rendimento accademico viene analizzata attraverso il *Tasso totale laurea* entro il primo anno fuori corso, rapporto tra studenti che conseguono il titolo in un determinato anno solare anche provenienti da coorti diverse, e immatricolati in regola, e il *Tasso totale di ritardo*, rapporto tra studenti ancora iscritti alla fine del primo anno fuori corso, e immatricolati in regola. In relazione alla dimensione delle caratteristiche degli studenti si fa riferimento alla percentuale di studenti provenienti da fuori regione; alla percentuale di studenti provenienti da licei; alla percentuale di studenti lavoratori.

In relazione a questo primo Studio, si evidenzia che le analisi svolte sono risultate propedeutiche agli Studi successivi, in quanto sono servite per individuare alcuni CdS con un elevati tassi di abbandono e/o con un elevato tasso rallentamento degli studi, in cui procedere per approfondire le indagini. Essi sono stati scelti come contesti rappresentativi delle Aree scientifico-disciplinari prese in considerazione per la sperimentazione (CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova, CdS in Scienze Sociologiche, CdS in Ingegneria Meccanica).

Il **Capitolo 5** fa riferimento allo Studio 2, relativo alla progettazione e alla conduzione di un'indagine *Computer-Assisted Web Interviewing* (CAWI) su una coorte di 754 matricole 2012/13, con la finalità di rilevare le caratteristiche del fenomeno del *drop-out* in specifici contesti, e di misurare la conoscenza e l'utilizzo dei servizi di tutorato.

La popolazione di riferimento é costituita dagli immatricolati ai tre CdS triennali individuati nello Studio 1 nell'anno accademico 2012-13, osservata a un anno circa dall'immatricolazione (cioé a metà del secondo anno di corso).

Il questionario utilizzato per la rilevazione dei dati é costituito da una selezione ragionata di quesiti e di sezioni di questionari utilizzati in indagini nazionali e internazionali, in relazione agli specifici obiettivi, al fine di definire uno strumento che, con opportuni aggiustamenti e correzioni, fosse rispondente alle specifiche finalità della ricerca.

Esso é composto da sei sezioni (1. Background, 2. Percorso di Studio, 3. Tutorato, 4. Docenza e didattica, 5. Atteggiamenti e opinioni, 6. Chiusura del questionario) e da sette Percorsi (“regolare”,

abbandono, cambio di Corso di Studio a Padova – in uscita, cambio di Ateneo – in uscita, cambio di Corso di Studio a Padova – in entrata, cambio di Ateneo – in entrata, “rallentamento”).

I dati raccolti tra gli studenti mediante indagine diretta sono integrati da una serie di notizie che sono ricavate dagli archivi amministrativi di Ateneo. Vengono successivamente creati degli indici di sintesi con l’obiettivo di rendere maggiormente evidenti le dimensioni concettuali dell’operativizzazione dei fattori rilevanti nella interpretazione dei fenomeni di interesse.

A partire dai risultati della letteratura e dai dati raccolti, i dati disponibili sono utilizzati per rispondere a una serie di domande di ricerca che intendono interpretare il successo e l’insuccesso nelle carriere universitarie a partire dai fattori individuali e contestuali osservati. Le domande sono riferite alle azioni dei fattori individuali (Arias Ortiz e Dehon, 2013; Barefoot, 2004; Dolton, Marcenaro, e Navarro, 2003; Lassibille e Gómez, 2011; Zimmerman, 2000) e ai fattori contestuali (Arias Ortiz e Dehon, 2013; Arulampalam, Naylor, e Smith, 2004; Clerici, Meggiolaro, e Giraldo, 2015; Delaney, Harmon, e Ryan, 2011; Meggiolaro, Giraldo, e Clerici, 2015; Ryan, 2004; Tinto, 1975). Per ogni domanda di ricerca sono costruiti una serie di indicatori/variabili che verranno utilizzate per dar loro risposta.

Il **Capitolo 6** fa riferimento allo Studio 3 relativo all’analisi del modello originario e alla verifica di adattabilità dello stesso al contesto Italiano.

Al fine di analizzare il modello di *tutoría de carrera* dell’*Universidad de la Laguna* vengono utilizzate differenti tecniche: (i) interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati (Tutor docenti, Tutor studenti, Coordinatore del modello e Referente dell’Istituzione) per comprendere identificare i nodi cruciali, i punti di forza e le criticità dei modelli spagnolo. Le interviste saranno poi analizzate con analisi del contenuto con griglie di lettura dei testi predisposte *ex ante*; (ii) osservazioni di sessioni di *tutoría formativa* presso l’*Universidad de la Laguna*. Le osservazioni sono realizzate attraverso griglie di osservazione semi-strutturate; (iii) incontri settimanali nei periodi di co-tutela con il Coordinatore del modello per discutere sulla metodologia del modello e sui principi pedagogici che gli danno forma; (iv) osservazioni ai gruppi di coordinamento con i Tutor docenti.

I dati raccolti verranno letti e commentati attraverso la sintesi di alcune macro Aree: (i) necessità e bisogni relativi al Tutorato Formativo, (ii) modello di *tutoría formativa de Carrera*, (iii) funzioni e ruoli del Tutor docente e del Tutor studente, (iv) coordinamento, monitoraggio e risorse del Modello, (v) prospettive future.

Infine, il **Capitolo 7** fa riferimento allo Studio 4 e riguarda la Sperimentazione di azioni di *tutoring* e di *peer tutoring* nei 3 CdS campione, secondo il modello spagnolo di *tutoría formativa de*

carrera.

Il Tutorato Formativo (*TF*) é un programma di attività e di incontri che hanno come finalità quella di fornire un supporto agli studenti del 1° anno. Il programma prevede un incontro settimanale di circa un'ora, da Ottobre a Maggio, escluso i periodi festivi e d'esame. Gli incontri di *TF* sono distinti in: (i) *Tutorato dei Servizi*: i Servizi agli Studenti dell'Ateneo, alternandosi a cadenza mensile, incontrano gli studenti orientandoli all'utilizzo delle loro risorse e proposte (Biblioteche, Erasmus, Diritto allo Studio, etc.); (ii) *Tutoring e peer tutoring*: gli studenti, divisi in piccoli gruppi, lavorano sulle competenze trasversali (metodo e abilità di studio; partecipazione alla vita universitaria; capacità di valutare e valutarsi; sviluppo di strategie di *problem solving*; etc.), tramite l'azione di supporto e il coordinamento di un docente del CdS (Tutor docente) o di uno studente degli anni successivi al primo (Tutor studente).

Il Programma ha come finalità quella di fornire un supporto agli studenti del 1° anno al fine di: (i) *Favorire la transizione* al contesto universitario e supportare lo studente per tutto il percorso di studio, (ii) *Potenziare alcune competenze trasversali* particolarmente utili per lo specifico corso di studio, (iii) *Accompagnare lo studente* nella progettazione e definizione del proprio progetto formativo e professionale.

La sperimentazione, realizzata nei contesti selezionati, si é realizzerà in più fasi:

- Selezione dei contesti in cui realizzare la sperimentazione e selezione dei partecipati che faranno parte dei gruppi di lavoro (Tutor docenti e Tutor studenti);
- Formazione dei tutor che parteciperanno alla sperimentazione e co-costruzione delle attività da proporre agli studenti partecipanti;
- Produzione di materiali (*fichas*) utili alla realizzazione delle attività e adattati ai singoli contesti;
- Realizzazione delle attività per l'a.a. 2014-2015, nei contesti individuati;
- Monitoraggio e valutazione delle attività tramite piattaforma *Moodle*.

Dopo avere realizzato la sperimentazione del *TF*, la settima e ultima fase é quella della valutazione: del processo, della soddisfazione, dell'efficacia. La valutazione del processo si esplicita tramite una serie di tecniche pensate *ad hoc* per ogni attore: per i Tutor docenti un colloquio di monitoraggio intermedio con ogni professore e uno Studio *Delphi*; per i Tutor studenti un incontro finale, i Diari degli eventi di apprendimento, le interviste semi-strutturate; per gli Studenti i Diari di bordo, le valutazioni cartacee per sessione, un incontro in-itinere di monitoraggio, un incontro finale, i questionari; per i Servizi di Ateneo un colloquio finale, con traccia semi-strutturata, con ogni servizio.

La valutazione dell'efficacia dell'intervento é condotta mediante un disegno quasi-sperimentale basato sull'abbinamento (confronto a coppie mediante *propensity score matching*), cioè sulla verifica controfattuale dell'ipotesi (Martini e Trivellato, 2011; Winship e Morgan, 2007), tra i soggetti che hanno volontariamente deciso di partecipare alla sperimentazione e i non partecipanti più simili ai partecipanti (rispetto a un set di caratteristiche definite a priori), sui quali confrontare, attraverso opportuni test d'ipotesi, i livelli di *drop-out* e di performance universitarie alla fine del 1° anno di corso.

Il complesso e articolato lavoro di ricerca, si caratterizza per una solida postura metodologica e scientifica. La ricerca mira a raggiungere risultati sostanziali che vogliono evidenziare la dimensione pedagogica del tutorato, come strategia educativa per potenziare il successo accademico degli studenti universitari e per contrastare e prevenire il *drop-out* accademico.

INTRODUCTION

The “*tutoría formativa*” model as a strategy to prevent university drop-outs and improve the academic performance of university students

The PhD Thesis “The *tutoría formativa* model as a strategy to prevent university drop-outs and improve the academic performance of university students” (“*Il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del drop-out e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari*”, “*La tutoría formativa como estrategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios*”) was achieved as the final project of the PhD carried out within the XXVIII Cycle of the School of Pedagogical Sciences for Education and Training of the University of Padua, in an international co-tutelage programme with the University of *la Laguna* in Spain, PhD Program of Education (Research Line 2: *Diseño, desarrollo, métodos y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje*).

The Thesis was supervised by Professor Renata Clerici of the Department of Statistics of the University of Padua, and by Professor Pedro Ricardo Álvarez Pérez of the Department of Teaching and Educational Research of the University of *la Laguna*.

As Trincheró (2002) recalls, a research project becomes defined when a specific theme is identified with respect to a lack of knowledge pertaining to the identified theme and thus continues forward in conjunction with a well-defined theoretical framework in which ideas, values, paradigms and theories are identified and referenced by the researcher.

In this case, the concerning issue is twofold: the drop-out phenomenon and academic success in Higher Education, and the university tutoring as instrument for preventing and confronting academic failure.

The research hypothesis is that tutoring (by university docents) and peer tutoring (by specially trained students following the same university courses, for the benefit of other students who just entered the university world) have shown to be effective in preventing drop-outs, and are also useful as they can facilitate contacts and correct use of the vast network of services that universities offer to students (Services Tutoring).

The drop-out phenomenon appears to be a major challenge for universities around the world,

and from various viewpoints it is a priority for the systems of Higher Education. This issue has had a major impact in the social, educational, economic and political fields, therefore, there are many reasons why it is necessary to engage this educational dilemma (as shown in detail in Chapter 1).

The interest for this phenomenon is primarily due to economic reasons (Cecchi, 2014) since drop-out has large impact on the economy, for the high costs of both high school and university dispersion.

It appears to be a relevant topic also for political matters, mostly since the creation of the European Higher Education Area (Sorbonne Joint Declaration, 1998; Bologna Declaration, 1999; Berlin Conference, 2003; Bergen Communiqué, 2005; London Communiqué, 2007), with the purpose to incentivise a convergence of different Higher Education systems from the various European Countries, and to set quality standards for university education.

It has relevance for socio-cultural aspects as well (Cammelli e Gasperioni, 2014; Istat, 2015), regarding work placement of young graduates and their competitiveness at the national and international level.

Lastly, it appears to be a central theme for pedagogic issues connected to university teaching quality, starting off a pedagogic reflection on the role of the university lecturer (Álvarez, 2014a; Sanz Oro, 2005; Zabalza, 2002) in their tutoring functions, on the possibility to activate further support activities for university students (Duran & Vinyet Vidal, 2004; Goodlad & Hirst, 1990; Topping, 1997), such as peer tutoring.

The choice to adapt the Spanish university tutoring model to the context of Padua is highly correlated to my previous choices and academic experiences, in addition to the possibility to carry out the final project of the PhD with an international co-tutelage programme, exchanging views with a different university, culture and society, in terms of research and didactics, and on a personal level.

Moreover, the topic and the identified contexts were the ideal prosecution of research projects antecedent to the PhD, focusing on university tutoring activities, in a leading University concerning this specific working area.

With regard to the numerous international experiences carried out and the different university tutoring practices in the European arena, the *modelo de Tutoría de carrera* (Almajano, 2002; Álvarez, 2012a; Castellano, 1995; Corominas, 2001; López, 1996; Sebastián & Sánchez, 1999;) was identified as a good international practice that fully fits with the specific research needs.

The relationship with professor Álvarez Pérez from University of *la Laguna*, and his positive response to the collaboration proposal, led to a nine-month co-tutelage PhD project at the

Spanish university, alternated in five different moments that allowed to design and fulfill all research phases.

The inclusion in the international research group G.U.F.O.I. - *Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada* (<http://www.gufoi.ull.es/j2/index.php/integrantes>) - of which professor Álvarez Pérez is spokesperson – which has, among its research areas, the study of the drop-out phenomenon and its relation to university tutoring activities, has been an important occasion to establish further contacts for working areas of common interest.

First of all the project defines the theoretical frameworks in European Higher Education Area. We have to consider two macro areas within the theoretical framework: the literature on drop-out, withdrawal and study delay; and the literature on tutoring, peer education and peer tutoring.

Chapter 1 contains the analysis of the university drop-out issue, with a short description of the situation in Europe and in the two Countries examined in the study, Italy and Spain (Álvarez, Cabrera, González, & Bethencourt, 2006; Di Pietro, 2004; Schizzerotto & Denti, 2005; Torrado *et al.*, 2010; Villar, 2010; Zago, Girado, & Clerici, 2014).

We analyse the literature regarding those phenomena and the corresponding problems, using a set of keywords in Spanish, Italian and English languages. From the concept of *educational transition* from High School to University, the various aspects of the widespread drop-out phenomenon are then presented, together with models and determinants of drop-out: the adaptation model (De Beni, 2006; Landry, 2003; Metz, 2002, Nora, 2002; Pascarella & Terrenzini, 1991; Tinto, 1975, 1993), the structural model (Lujan e Resendiz, 1981), the economical model (Albert & Toharia, 2000; Thurow, 1973), the psycho-educational model (Cabrera, Bethencourt, González, & Álvarez, 2006; Kirton, 2000; Ryan & Glenn, 2003; Yip & Chung, 2005; Wasserman, 2001).

In the **Chapter 2** the university tutoring is presented as a strategy to contrast drop-out and to improve academic performance. The Chapter addresses the topic in four macro aspects: (i) tutoring as a new pedagogic methodology in the European Higher Education Area, (ii) the role of university tutor as an actor in the tutoring activity and as a starter of tutoring support actions to improve quality of teaching, (iii) the *Tutoria formativa de carrera* model and the role of the tutor in this specific dimension of tutoring support, (iv) the two tutoring-specific contexts in Italy and Spain.

In light of existing literature and in relation to several national and international tutoring and peer-tutoring experiences as tools addressing university drop-out, it is possible to identify the Spanish model *Tutoría Formativa de carrera* as an interesting strategy to improve student performance in Italian universities. The model is based on the social cognitive approach (Lent, Brown, & Hackett, 2004) and on the Career Development Theory (Savickas, 2005), in terms of self-efficacy, responsibility and academic commitment, in accordance to a preventing and proactive

logic.

The model, proposed by *Universidad de la Laguna*, gives a new role to the university professor, who is responsible of the integral education of his students. Organised in groups of about 15 components, the model works throughout the entire university career, with particular emphasis on the first academic year. The so-called *tutor teacher* fosters the development of an autonomous learning, leading towards personal, academic and professional growth (Álvarez & González, 2008).

In **Chapter 3** the research design is presented. Due to the complexity of the addressed topic, research objectives have been organised on two levels: research objectives and applicable objectives. Methodology, research structure and evaluation of results are described.

A mixed multiple methods (Kumar, 2014) was used, with triangulation (Cohen & Manion, 1990; Guba, 1994) and integration of quali-quant approaches (Brannen, 2005; Greene, 2008; Halfpenny, 1997; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Teddlie & Tashakkori, 2003, 2009).

To answer to the research questions we have defined four specific studies:

- 1) Analysis of administrative data (of University of Padova): to map performance and drop-out levels in 104 3-year DCs, to identify their characteristics and problematic aspects and to select three DCs case studies representing the fields of study (Sciences, Social Sciences, Humanities),
- 2) CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) Survey on 754 first-year students of the three study cases in 2012/13 academic years,
- 3) Analysis of the *TF* model and its applicability to the Italian setting,
- 4) Experimental enhancement of tutoring and peer tutoring in the three DCs, by adaptation of the *TF* model to the Paduan context.

Chapter 4 presents Study 1, that is, the one concerning administrative data of the University of Padua. We have outlined drop-out levels in the 104 DCs and identified their characteristics and problematic aspects through:

- the creation of three “dimensions” *a priori* (macro categories of indicators): (i) general characteristics of students, (ii) aspects of the drop-out, (iii) performance levels, observed in the contexts of the department and fields of study of the University of Padua;
- a Factor analysis, with the extraction of two main components: “drop-out” and “propensity to mobility”.

A secondary analysis of the Padua University’s administrative data was carried out. Simple indicators, available for each DC, were re-elaborated into new synthetic indicators through which it would be possible to compare dispersion and performance levels.

The indicators referring to the dimension of the dispersion are: *First-year drop-out rate*, the

number of students who drop-out during their first year, over the total amount of enrolled students; *Drop-out total rate*, the total number of students who drop-out, over the total amount of enrolled students *Non-completion total rate*: ratio of the total amount of students who left their university path (because of drop-out or change to a different DC or University), over the total amount of enrolled students.

The level of the academic performance was analysed using two more indicators: on the one hand, the *Graduation total rate* (concerning students graduating on time or with a delay of one year at the latest), which is the ratio of students who graduate in one particular year – even if they come from different cohorts – and the total amount of enrolled students; on the other hand, the *Delay total rate*, which is the ratio of students who are still enrolled with a delay higher than one year and the total amount of enrolled students.

With regard to the dimension of student characteristics, it refers to the percentage of students coming from outside the Veneto region; to the percentage of students coming from high schools; to the percentage of working students.

In relation to Study 1, it is highlighted that the analysis has been preliminary to the following Studies, insofar it has been used to identify DCs with high drop-out rates and/or with high academic delay rates that have been deemed interesting for the prosecution of the study.

For each scientific-didactic field one DC was chosen as case study, which would have the right characteristics to represent a particularly critical situation in respect to the phenomena of interest. Three DCs were selected as case studies: *Educational Sciences* (for Humanities field), *Sociological Science* (for Social Sciences), and *Mechanical Engineering* (for Sciences).

Chapter 5 refers to Study 2, regarding the designing and the carrying out of a *Computer-Assisted Web Interviewing* (CAWI) investigation on a cohort of 754 students enrolled in 2012/13 academic year, with the purpose to observe the characteristics of the drop-out phenomenon in specific contexts, and to measure knowledge and use of Tutoring services.

The reference population is composed by the students enrolled in the three DCs identified in Study 1 in academic year 2012-13, observed roughly a year after enrollment (i.e., halfway through the second year).

The questionnaire utilised for data collection is comprised of a pondered selection of questions and sections of questionnaires used in national and international surveys, in relation to the specific objectives, with the aim to define an instrument which, with due adjustments and corrections, fits the research needs.

It is composed of six sections: 1. Background, 2. Study career, 3. Tutoring, 4. Teaching, 5. Attitudes and opinions, 6. Questionnaire closure, and seven pathways: “regular”, drop-out, change

of DC in Padua (entry or exit), change of University (entry or exit), delay.

From the literature review and the data results, the available data has been utilised to answer a series of research questions that intend to interpret success and failure in university careers based on the observed individual and contextual factors. Questions are referring to actions of individual factors (Arias Ortiz & Dehon, 2013; Barefoot, 2004; Dolton, Marcenaro, & Navarro, 2003; Lassibille & Gómez, 2011; Zimmerman, 2000), and contextual factors (Arias Ortiz & Dehon, 2013; Arulampalam, Naylor, & Smith, 2004; Clerici, Meggiolaro & Giraldo, 2015; Delaney, Harmon, & Ryan, 2011; Meggiolaro, Giraldo & Clerici, 2015; Ryan, 2004; Tinto, 1975). For every research question a series of indicators/variables were created to provide an answer.

Chapter 6 refers to Study 3, concerning the analysis of the original Model and its adaptability test in the Italian context. In order to analyse the di *Tutoría de carrera* dell' *Universidad de la Laguna* Model different techniques have been used: (i) semi-structured interviews to privileged witnesses (Tutor professors, Tutor students, Project Coordinator and Institution Spokesperson) to understand and identify key issues, strengths and weaknesses of the Spanish model. The interviews have then analysed with a content analysis using *ex ante* designed text-reading grids; (ii) observations of *Tutoría Formativa (TF)* sessions at the University of *la Laguna*. The observations have been realised through semi-structured observation grids; (iii) weekly meetings during the co-tutelage periods with the Project Coordinator to discuss the Model, the methodology and the pedagogic principles shaping it; (iv) observations of coordination groups with Tutor professors.

Lastly, **Chapter 7** refers to Study 4 and deals with the experimental enhancement of tutoring and peer tutoring in the three DCs, by adaptation of the Spanish model of *Tutoría Formativa*.

The experimentation of *TF* actions in the three DCs was through a program for first-year students, involving weekly meetings lasting about one hour, from October to May (excluding vacation and examination periods). *TF* meetings were distinguished into:

- *Services tutoring*: Those working for Services to Padua University had monthly meetings with students, in order to help them exploit their personal resources and to provide back-up (libraries, information on Erasmus program, study support, etc.);
- *Tutoring and Peer Tutoring*: divided into small groups, students worked on transversal competences (method and ability to study; participation in university life; capacity for evaluation and self-evaluation; development of problem-solving strategies, etc.), with support and coordination from second- or third-year students (*Tutor students*) or *Tutor teachers*.

The experimentation, carried out in the selected contexts, has been done in several phases:

Introduction

selection, training, production, realisation, monitoring and evaluation. After carrying out the *TF* experimentation, the seventh and last phase is evaluation: of the process, of satisfaction, of efficacy. Process evaluation is carried out through a series of *ad hoc* techniques for every actor: for Tutor professors an intermediate monitoring meeting with every professor and a *Delphi* study; for Tutor students a final meeting, Learning Events Journals, semi-structured interviews; for students Logbooks, paper evaluations for every session, an ongoing monitoring meeting, a final meeting, some questionnaires; for the University Services a final meeting with every service with a semi-structured interview.

The effectiveness of the actions will be evaluated through a quasi-experimental design based on *propensity score matching* (Martini & Trivellato, 2011; Winship & Morgan, 2007), among the subjects who willingly decided to partake in the experimentation and those who did not partake and were as similar to the participants as possible (in respect to a previously defined set of characteristics): then, the drop-out rates and levels of academic performance at the end of the first year of these two similar groups (participants and non-participants to the experimentation) will be compared.

The complex and articulated research work is characterised by great attention to the methodologic and scientific attitude. The research aims at reach substantial results that intend to highlight the pedagogic dimension of tutoring, as an educational strategy to improve academic success of university students and to contrast and prevent academic drop-out.

CAPITOLO 1

Quadro teorico: la dispersione universitaria e il rendimento accademico

1. *Drop-out universitario*

1.1. Introduzione

Uno dei principali problemi delle Istituzioni Educative a livello mondiale riguarda il fenomeno della dispersione negli studi. Molti sono i lavori realizzati circa questa problematica, che fanno emergere le cifre di un fenomeno preoccupante che riguarda tutti i livelli scolastici.

L'abbandono scolastico e la dispersione negli studi universitari sono ampiamente trattati in letteratura, in Italia e Spagna (Álvarez, Cabrera, González, e Bethencourt, 2006; Alvaro Page, 1990; Álvarez Rojo, 1999; Di Pietro, 2004; Elias, 2008; Escandell e Marrero, 1999; Escandell, Marrero, e Castro, 2002; Gairín, Muñoz, Feixas, Navarro, Rodríguez, e Pozos, 2008; Martín e González, 2010; Schizzerotto e Denti, 2005; Mairata, Miró, Montaña, Palou, e Sánchez, 2010; Torrado *et al.*, 2010; Villar, 2010; Zago, Girado, e Clerici, 2014) e nel mondo occidentale (Astin, 1977, 1983; Barefoot, 2004; Baars e Arnold, 2014; Braxton, 2002; Chickering e Gamson, 1987; Spady, 1970; Watson, Johnson, e Austin, 2004) affrontati da varie prospettive, non solo pedagogica, ma anche psicologica, economica, sociologica e statistica.

Gli studi italiani sul tema non sono così numerosi (Aina, Baici, e Casalone, 2011; Belloc, Maruotti, e Petrella, 2010, 2011; Boero, Laureti, e Naylor, 2005; Cappellari, 2003; Chiandotto e Giusti, 2005; Cingano e Cipollone, 2007; Di Pietro, 2004; Di Pietro e Cutillo, 2008; Decataldo *et al.*, 2012; Di Nuovo, 2012, Giraldo, Visentin, e Clerici, 2011; Grilli e Rampichini, 2007; Schizzerotto e Denti, 2005; Zago *et al.*, 2014) e hanno principalmente un taglio di carattere statistico ed economico, trascurando così la componente psico-pedagogica.

1.2. *Drop-out in Europa*

La dispersione degli studi universitari é un fenomeno che ha iniziato a prendere piede a partire dagli anni Settanta nelle Università Europee, ma é un problema di peso internazionale come

descritto da Huesca e Castaño (2007). Uno degli obiettivi dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) era di diminuire il livello di *drop-out* al 10% entro il 2010, traguardo ora posticipato al 2020. La situazione a livello europeo in merito a coloro che terminano gli studi nei tempi regolari é del 21%, decisamente inferiore rispetto al 38% degli Stati Uniti e al 43% del Canada (Breen e Lindsay, 2002, p. 693).

Belvis Pons *et al.* (2009) riportano i dati del documento *Education at a Glance* (OECD, 2008, p. 93) che, in riferimento all'esito e all'insuccesso accademico, evidenziano alcuni dati rilevanti:

- il tasso di abbandono universitario varia da un Paese all'altro: dal 50% circa degli Stati Uniti, fino al Giappone che vanta solamente un 10%;
- in generale gli studenti che sono iscritti a tempo pieno all'Università hanno più possibilità di avere miglior esito negli studi,
- il successo accademico non é associato al fatto che il pagamento delle tasse universitarie sia a carico dello studente.

Senza dubbio, possiamo dire che il tasso di successo degli studenti universitari fa parte degli indicatori di qualità della didattica universitaria, e fa parte dei criteri di valutazione a livello Europeo dell'Educazione Superiore.

1.3.Drop-out in Italia e in Spagna

Focalizzando la nostra attenzione sul tema del *drop-out* universitario, emerge che sono molti gli studenti che non riescono a gestire la transizione dagli studi secondari all'Università e che non riescono a integrarsi con successo nelle dinamiche universitarie, per molteplici motivi, come ad esempio, la scarsa motivazione, una cattiva scelta del percorso di studio, una discrepanza rispetto alle proprie aspettative, difficoltà relative al contesto di studio scelto, difficoltà di carattere economico e lavorativo, ecc.

Focalizzando la nostra attenzione ai contesti di riferimento di questa ricerca, vediamo come anche in Spagna e Italia, il fenomeno del *drop-out* rappresenti una vera "piaga sociale", un problema che colpisce i sistemi formativi a tutti i livelli, fino all'Università.

In Italia, secondo i dati italiani del CNVSU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario) nell'a.a. 2006-2007 dei circa 285 mila immatricolati, nelle Università statali, hanno proseguito gli studi circa 232 mila ragazzi, con un tasso di abbandono pari al 18,5%. Nell'a.a. 2007-2008 gli abbandoni erano pari al 17,5%, percentuale che si riduce al 16,7% nell'anno accademico 2008-2009 (CNVSU, 2011, p. 56). Il completamento dei percorsi di primo livello é stimato a livello europeo attorno al 70%, mentre per l'Italia il dato più recente disponibile (riferito all'anno

accademico 2008/09) lo poneva solo al 60%, con un tasso di abbandono entro il primo anno dall'immatricolazione del 18% (Miur/Cnvsu, 2011). Anche il ritardo nel conseguimento della laurea raggiunge livelli allarmanti: secondo i dati del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (Miur/Cnvsu 2011), nel 2009 la durata media dei percorsi per conseguire una laurea triennale é stata pari a 4,85 anni, mentre il 18,2% degli immatricolati non ha rinnovato l'iscrizione al secondo anno (Zago *et al.*, 2014).

Secondo l'Istat, nell'anno accademico 2007/08 sono poco più di 307 mila i giovani che si sono iscritti per la prima volta all'Università, un numero pressoché stabile rispetto all'anno precedente. Nel 2007 quasi il 63% dei 249.593 laureati (in Corsi di Studio triennali, tradizionali e a ciclo unico) era fuori corso, con rilevanti differenze tra Nord, Centro e Sud (Tab. 1). Mentre, tra coloro che si sono laureati in un CdS triennale, il 47% si era laureato in corso.

Tab. 1. Tassi abbandono medi tra il 1° e 2° anno negli a.a. 2001/02 – 2005/2006. (Elaborazione su dati Miur).

Regione	Tasso abbandono
Piemonte	15.7
Valle d' Aosta	13.7
Lombardia	11.2
Liguria	13.7
Veneto	16.4
Trentino	12.4
Friuli Venezia Giulia	15.6
Emilia Romagna	16.8
Nord	14.4
Toscana	13.2
Marche	21.8
Umbria	13.1
Lazio	17.2
Centro	16.3
Abruzzo	27.3
Molise	23.7
Campania	20.7
Puglia	27.0
Calabria	24.5
Basilicata	22.8
Sicilia	25.1
Sardegna	20.7
Sud	24.0

Nello specifico, facendo riferimento all'Ateneo di Padova, presentiamo i dati di un recente studio (Zago *et al.*, 2014) che coinvolge le coorti di studenti immatricolati negli anni accademici 2001-2005 in 84 Corsi di Studio triennale. I risultati a livello di Ateneo patavino evidenziano che a conseguire la laurea entro tempi "regolari" sono solamente il 29% degli studenti delle cinque coorti

considerate; mentre il 22% risultava “in ritardo” di almeno un anno sui tempi previsti; un altro 20% ha abbandonato l’Università di Padova entro il terzo anno.

Anche se facciamo riferimento alla situazione spagnola, secondo l’*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE) il fenomeno dell’abbandono risulta essere un’emergenza in tutti i livelli educativi: nell’anno 2014 l’abbandono del sistema educativo si situa in Spagna in un 21,9%, con una diminuzione di 1,7 punti rispetto all’anno precedente (23,6% nel 2013). Comparando i dati con quelli de 2008 si evidenzia una diminuzione del tasso di abbandono totale significativa e che si attesta attorno a 9,8 punti in meno (nel 2008 il 31,7%). Il dato, se pur significativo, é comunque lontano dalla media Europea (11,1% nel 2014)².

Facendo specifico riferimento al contesto dell’Università spagnola *de la Laguna*, uno studio commissionato su tutti i CdS dell’Ateneo spagnolo nei CdS a ciclo unico (*Licenciaturas*) nell’a.a. 1998/99 e nei CdS triennali (*Diplomaturas*) nell’a.a. 1999/00, fa emergere che il tasso globale di *drop-out* ora é del 28%, dei quali, il 37% cambiava CdS all’interno della stessa Università, il 13,2% cambiava di Ateneo e il 54,1% abbandonava definitivamente gli studi universitari.

Altri studi più recenti condotti su campioni di CdS dell’*Universidad de la Laguna* testimoniano la consistenza dei fenomeni:

- Il primo é uno studio (Cabrera *et al.* 2006) condotto in tre CdS dell’*Universidad de la Laguna* ed evidenzia che tra coloro che abbandonano, il 66% ha cambiato CdS all’interno della stessa Università, il 4,2% ha cambiato Ateneo, mentre il 30% ha definitivamente abbandonato gli studi.
- Il secondo studio (González, Álvarez, Cabrera, e Bethencourt, 2007) realizzato in un campione di 163 studenti di 3 CdS (Pedagogia, Matematica e Assistente Sociale) determina che l’abbandono é del 28% nei primi due anni di percorso accademico, solo il 20% termina nel tempo legale gli studi e il 52% vuole concludere gli studi, ma in ritardo.
- Infine, in uno studio del 2010 (Cabrera e González Afonso, 2010) su una popolazione di 3182 studenti immatricolati nell’a.a. 2007-2008 mette in luce un tasso complessivo di dispersione del 22%, diviso tra il 14% di abbandono e l’8% di cambio di Corso di Studio.

² Per approfondimenti <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

2. Le dimensioni della dispersione universitaria e del rendimento accademico: i concetti

2.1. Uno Studio bibliometrico multilivello: lo stato dell'arte del drop-out accademico in letteratura

Per contestualizzare il quadro teorico di riferimento si é realizzato uno studio al fine di definire come il fenomeno del *drop-out* sia stato trattato in letteratura in seguito alla Dichiarazione di Lisbona, la quale ha dato avvio al processo di costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. A tal fine sono state utilizzate delle basi di dati internazionali e sono stati definitivi degli indicatori per la ricerca bibliografica.

Le banche dati che sono state utilizzate per la ricerca sono:

- *Punto Q* (Universidad de la Laguna)
- *Dialnet* (Data base delle Riviste Spagnole)
- *Eric* (Education Resources Information Center)
- *Academic search complete*
- *Aire* (Università di Padova)

I criteri di ricerca sono stati i seguenti:

- *periodo di pubblicazione delle risorse*: a partire dall'anno 2000;
- *tipi di risorse*: libri di testo, riviste cartacee, riviste on line, altre fonti;
- *approccio*: particolare attenzione agli articoli di carattere psico-pedagogico (ed una minoranza di taglio economico-statistico)
- *ambito tematico*: Educazione Superiore.

Le parole chiave ricercate sono state:

- ing: *Drop-out*, it: Dispersione, es: *Fracaso accademico*;
- ing: *Study delay*, it: Ritardo negli studi, Fuoricorsismo, es: *Retraso Academico*, *Desvinculàzion*;
- ing: *Withdrawal*, i: Abbandono es: *Abandono universitario*;
- ing: *Academic Performance*, it: Rendimento accademico, es: *Rendimiento academico*.

2.1.1. Circa il numero di pubblicazioni

Dallo studio realizzato, emerge che le pubblicazioni sul tema del *drop-out* sono numerose. Nel Grafico 1 si riassume la situazione relativa al numero di pubblicazioni che trattano il tema del

drop-out, con particolare riferimento a pubblicazioni che trattano il tema nell’*“Higher Education”* e nel periodo temporale dal 2000 al 2014. Nello specifico, per quanto riguarda il concetto di *drop-out* consultando le banche dati Eric (Education Resources Information Center) e Academic search complete, e prendendo in considerazione nello specifico gli articoli che trattassero il tema nell’ambito dell’*Higher Education* negli utili dieci anni, abbiamo rispettivamente 324 e 297 articoli.

Tab. 2. Schema “quantitativo” di sintesi della analisi bibliometrica sul “drop-out” nelle fonti spagnole

	PUNTO Q (ULL)	DIALNET (ESPANA)
DROP-OUT	10 anni, education, higher education 43 ARTICOLI	Dal 2000, psicología y educación 13 PAGINE ARTICOLI
ABANDONO UNIVERSITARIO -- ABBANDONO UNIVERSITARIO	10 anni, abandono 235 ARTICOLI	Dal 2000, abandono+universitario, psicología y educación (senza universitario: 9 pagine circa) 17 ARTICOLI
FRACASO ACADEMICO -- DISPERSIONE UNIVERSITARIA	10 anni, fracaso+academico 196 ARTICOLI	Dal 2000, fracaso+academico, psicología y educación (senza academico: 9 pagine circa) 3 PAGINE ARTICOLI
RENDIMIENTO ACADEMICO - SUCCESSO ACCADEMICO	10 anni, rendimiento+academico 1.120 ARTICOLI Selezionato solo “Higher education” 35 Articoli	Dal 2000, rendimiento+academico, psicología y educación 14 pagine ARTICOLI

2.1.2. Circa il contenuto delle pubblicazioni

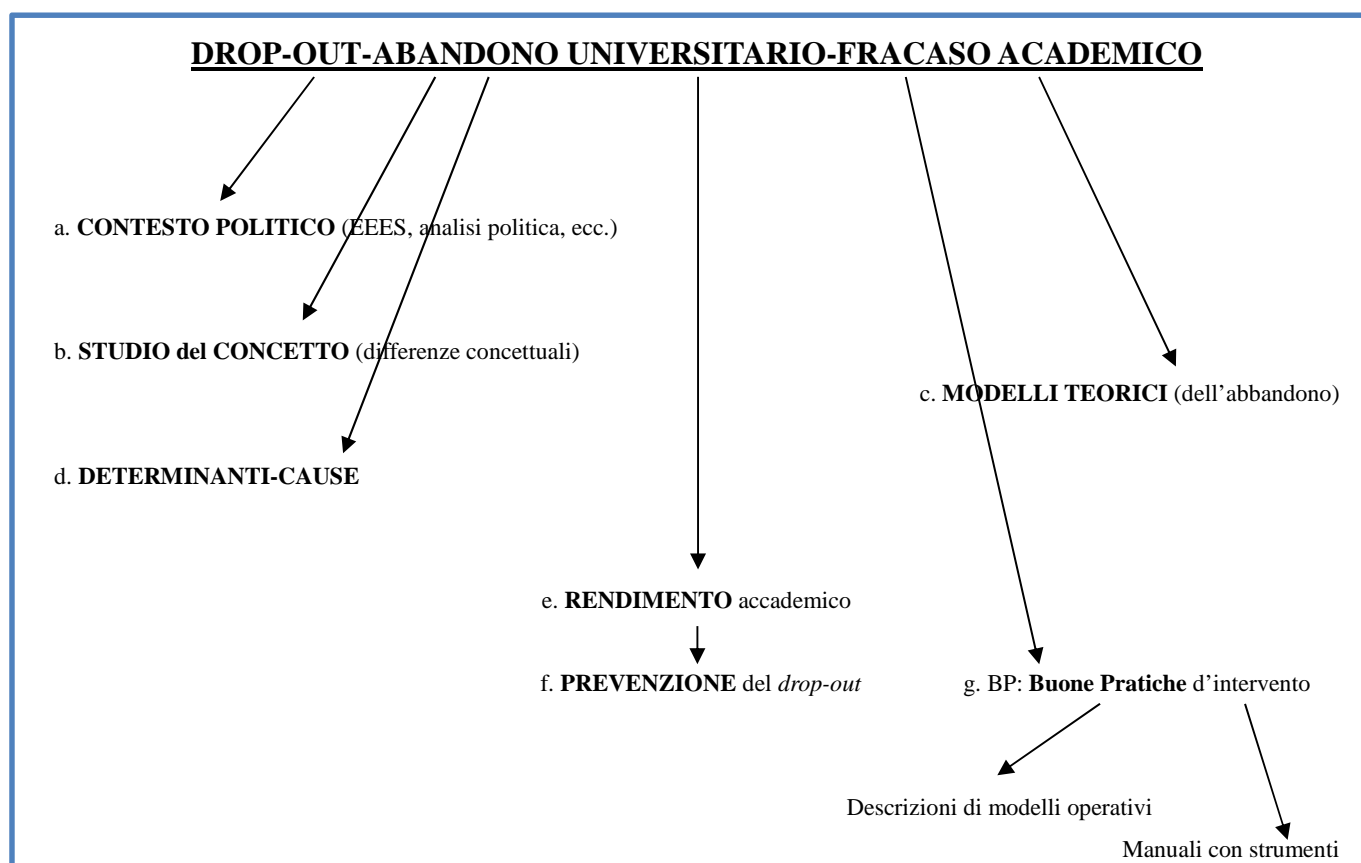
Circa il contenuto delle pubblicazioni possiamo suddividere la produzione scientifica degli ultimi 10 anni, sul tema del *drop-out* universitario, in 6 macro categorie:

- *Contesto politico*: (dichiarazione di Sorbona, 1998; Trattato di Lisbona, 2000; Dichiarazione di Bologna, 1999; Comunicato di Praga, 2001; Dichiarazione di Berlino, 2003)³;
- *Studio del concetto*: gli studi dedicati al tema partono generalmente dallo studio del significato dei differenti termini che lo connotano. Riferita a questa letteratura non si fa riferimento allo studio delle determinanti, bensì a uno studio più concettuale, quasi etimologico del termine. Rilevante la distinzione con l’abbandono pre-universitario (principali differenze con l’Educazione Superiore);

³ Per approfondimenti si rimanda a: <http://www.eees.es/es/documentacion>

- *Modelli teorici*: gli studi dedicati fanno riferimento al significato epistemologico del *drop-out* e li categorizzano in “modelli”: ad esempio, il modello dell’“integrazione sociale”, il modello “economicista”, il modello di Bean, il modello de Latiesa;
- *Le determinanti e le cause del drop-out*: può considerarsi la parte più rilevante della letteratura sul tema. La maggior parte delle fonti analizzate considera il tema del *drop-out* partendo o relazionandosi al tema delle determinanti del fenomeno, che si possono sintetizzare in due macro categorie: (i) i fattori degli studenti, (ii) i fattori del contesto;
- *Il rendimento accademico*: buona parte della lettera tratta il tema del rendimento accademico e quindi l’altra parte del fenomeno, in termini di studi che evidenziano quali sono gli aspetti di successo dello studio e dell’esito positivo del percorso universitario;
- *La prevenzione del drop-out*: sono numerosi gli studi che presentano pratiche ed esperienze che trattano il fenomeno del *drop-out* in termini preventivi e di contrasto.

Oltre ad essere estremamente ricca, la letteratura sul tema del *drop-out* presenta numerosi temi ricorrenti, che possiamo sintetizzare nel Grafico 1.



Graf. 1. Schema “qualitativo” di sintesi della analisi bibliometrica sul “drop-out”

2.2. Dispersione degli studi scolastici e all'Università

Il termine “dispersione scolastica” a partire dalla metà degli anni '80, sostituisce i concetti di “selezione” e di “mortalità scolastica”. “Dispersione” deriva etimologicamente dal latino “dispergere” – composto da *dis* e *spergere* – che si è poi evoluto in “disperdere” – composto da *dis* e *perdere*.

Il significato di questi due termini ci riporta al concetto dello “spargere”, quindi disseminare senza ordine, se facciamo riferimento al primo verbo, mentre, considerando il secondo, ci riporta al concetto di allontanamento, alla divisione e alla separazione. Entrambi significano anche “sbandarsi, disperdersi, svanire” (Miur, 2000).

La dispersione rappresenta in letteratura un fenomeno ampio e complesso e si può leggere come un insieme di fattori che alterano un percorso regolare di studio, per un insieme di cause e di determinanti. La dispersione è comunemente riconosciuta come abbandono degli studi, ma realmente essa si compone di un insieme più vasto di sotto fenomeni come: irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissione all'anno successivo; inoltre ripetenze, interruzioni se riferito alla scuola pre-universitaria. Questi fenomeni possono sfociare nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico e/o universitario.

Il concetto di abbandono viene storicamente associato ai livelli di scuola precedenti all'Università. Solo nelle ultime decadi gli studi e gli interessi scientifici rispetto alla dispersione universitaria sono aumentati (Vaquerizo Gil *et al.*, 2006).

Negli ultimi trent'anni l'Università è fortemente cambiata, sia in conseguenza di riforme strutturali, sia per l'utenza che vi accede. Oggi non s'iscrivono più solamente gli studenti socialmente e culturalmente selezionati, che arrivavano all'Università fino a trenta o quarant'anni fa, ma vi accedono anche giovani che possono avere alle spalle un debole background culturale, ed un curriculum scolastico non finalizzato al proseguimento degli studi. Si tratta, dunque, di studenti che trovano spesso difficoltà nell'inserirsi in un insegnamento di tipo universitario (Crui, 1995).

Esistono alcune differenze sostanziali tra l'abbandono scolastico e quello universitario: prima su tutte il fatto che la scuola primaria e secondaria siano obbligatorie. L'abbandono scolastico si consuma nell'ambito di un progetto obbligatorio e imposto, mentre all'Università si accede per propria volontà. La seconda differenza sta nel tipo di struttura educativa: la scuola pre-universitaria ha come compito quello di costruire una base di conoscenze e abilità minime e universali, eque e democratiche, che consentano un'azione professionale, sociale, politica e culturale di base. Anche se rappresenta uno schema teorico ideale in cui possono interferire numerose distorsioni, l'Università dovrebbe ambire alla costruzione di competenze più complesse, che favoriscano

l'inserimento lavorativo, lo sviluppo professionale, personale e sociale dello studente (Vaquerizo Gil *et al.*, 2006).

2.3. Vari aspetti della dispersione universitaria

In letteratura non c'è una posizione unanime sulle definizioni dei fenomeni della dispersione universitaria né a livello terminologico, né a livello di definizione dei concetti stessi.

Alcuni Autori (Marchesi, 2003; Vaquerizo Gil *et al.*, 2006) criticano la dizione “insuccesso scolastico-universitario” (detto “fracaso escolar-academico” in lingua spagnola) perché mette l'accento solamente sulla componente soggettiva del fenomeno, ossia sullo studente e sulla sua “inadeguatezza”, trascurando così tutti gli aspetti di carattere istituzionali ed esterni al soggetto stesso.

Molti Autori parlano di abbandono degli studi o di dispersione, intendendo il fenomeno in generale. Quando a ciò si aggiungono i termini “scolastico” o “accademico”, “universitario” si definisce la sua localizzazione nella carriera formativa.

Altri Autori parlano, invece, di rendimento accademico, sottolineando l'altra faccia della medaglia del fenomeno (Graf. 2). Molti studi (Álvarez *et al.* 2002; Alvaro *et al.*, 1990; Bain, 2014), infatti, invece di esaminare le cause del “fallimento” studiano e analizzano le caratteristiche del successo, definendo veri e propri “profili” degli studenti che riescono a portare a termine a tempo e con merito i loro studi.



Graf. 2. Le due facce della medaglia: successo e insuccesso negli studi

Gli studi di settore, secondo Vaquerizo Gil *et. al.* (2006) possono essere raggruppati in tre grandi categorie:

- (i) Gli studi che trattano in modo diretto il tema: attraverso definizioni complete e in termini epistemologici, con una visione multilivello di un fenomeno così complesso;
- Gli studi che trattano in modo indiretto il tema:
 - (ii) tramite analisi delle “cause” che provocano la dispersione,
 - (iii) secondo un approccio positivo, ossia analizzando i fattori che determinano il successo accademico.

Gli studiosi Lecompte e Dworkin (1991) distinguono varie forme di abbandono, se pur sottolineando che spesso sono miste tra loro:

- Dispersioni formative: allievi che non possiedono gli strumenti per completare il programma di studio;
- *Capable drop-out*: studenti “dispersi” non per mancanza di capacità, ma perché non socializzati alle richieste dell’istruzione formativa;
- Disaffiliati: studenti che non provano più “attaccamento” nei confronti dell’Istruzione;
- *Pushed-out*: allievi che restano fuori per un certo periodo rientrandovi in seguito;
- *Turned-out*: studenti che restano saltuariamente nell’istruzione scolastica, ma senza vera sintonia con essa, molti poi abbandonano.

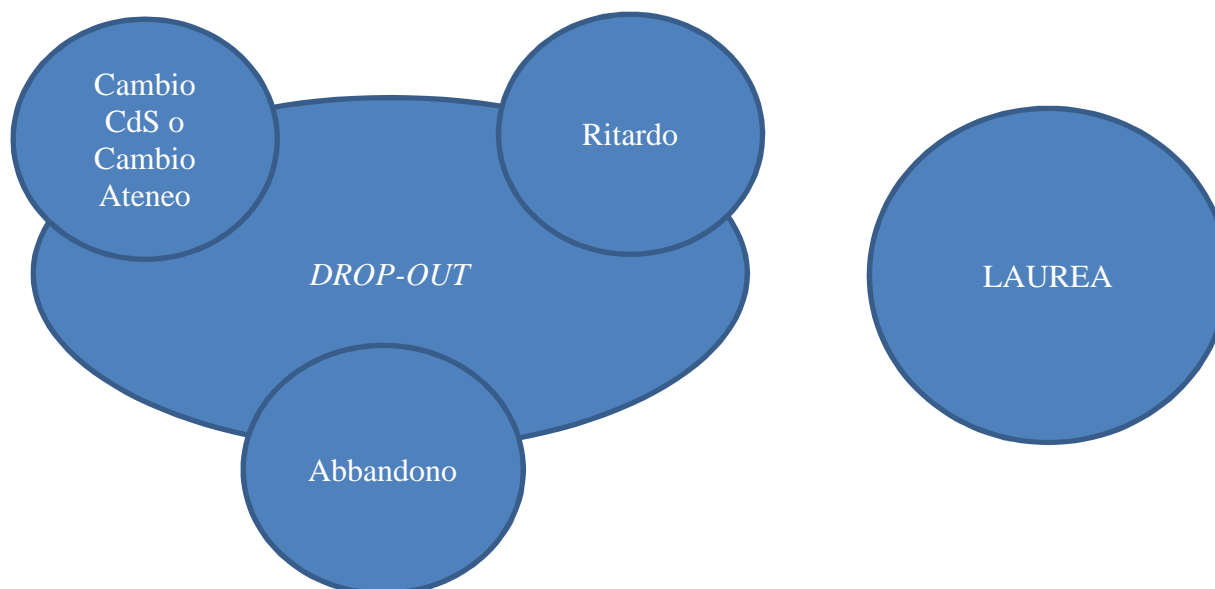
In un recente studio dell’Università di Padova (Zago *et al.* 2014), sono state utilizzate le seguenti definizioni degli esiti delle carriere universitarie degli studenti, come sintetizzato nel Grafico 3:

- Abbandono: caso di rinuncia formale agli studi, o mancata re-iscrizione presso l’Università;
- Cambio di Corso di Studio: caso di trasferimento ad altro corso della stessa Università;
- Ritardo: caso di studente ancora iscritto al primo o secondo anno fuori corso (non si considerano ulteriori ritardi in quanto l’osservazione é censurata al quinto anno);
- *Drop-out*: fenomeno complessivo che tiene conto dei vari tipi di «abbandono» e «cambio», che individuano delle carriere non lineari;
- Laurea: conseguimento del titolo nel Corso di Studio di prima iscrizione.

Secondo Marchesi (2003, p. 7), facendo riferimento al documento dell’OCDE, possiamo distinguere la dispersione in tre grandi tipologie:

- Studenti con un basso rendimento accademico, ossia studenti che non raggiungono un livello minimo di conoscenze;
- Studenti che abbandonano senza ottenere un titolo obbligatorio;
- Conseguenze sociali e lavorative degli studenti che non hanno raggiunto un livello

sufficiente di preparazione per inserirsi nel mondo del lavoro.



Graf. 3. Outcome universitari

Cabrera *et.al.* (2006) categorizzano l'abbandono degli studi nelle seguenti categorie:

- Abbandono volontario;
- Lasciare il CdS per iniziare un altro nella stessa Università;
- Lasciare il CdS per iniziare un altro in un'altra Università;
- Lasciare una determinata Università e andare in un'altra per completare gli studi iniziati;
- Rinunciare alla formazione universitaria per iniziare itinerari formativi fuori dell'Università che portino all'inserimento lavorativo;
- Lasciare l'Università pensando di riprenderla in futuro.

2.3.1. Abbandono VS laurea

Possiamo sintetizzare l'abbandono, con la definizione di uno studente non porta a termini il percorso di studio che aveva iniziato. Nel verso opposto la laurea, rappresenta la conclusione del percorso di studio e il raggiungimento del titolo.

Possiamo distinguere due macro tipologie di abbandono: quello formale, che si realizza tramite relativa procedura amministrativa della chiusura ufficiale del proprio percorso di studio; quello latente, che non è stato dichiarato e spesso si cela dentro a un lungo ritardo (fuoricorsismo).

Come definito da Latiesa (1992) si possono dare due definizioni di rendimento accademico: una in un senso più ampio, relativa all'intero percorso di studio in termini di successo o insuccesso negli studi, e un'altra in senso più ristretto riferita alle singole discipline.

2.3.2. Il cambio di CdS, di Ateneo e il “fuoricorsismo”

Il cambio di CdS o di Ateneo va trattato come fenomeno a sé stante rispetto a quello dell'abbandono degli studi. Alcuni lavori (Chiandotto e Giusti, 2005; Giraldo, Visentin, e Clerici, 2011) testimoniano come le cause e le variabili di questa categoria di studenti sono assai diverse rispetto a quelle di chi abbandona. Tali studi evidenziano che chi cambia percorso ha caratteristiche diverse rispetto a chi abbandona in termini di motivazione e di successivo rendimento accademico.

Il prolungamento degli studi é fortemente correlato alla dispersione universitaria. Secondo De Miguel e Arias (1999) é la differenza tra il tempo previsto legalmente per terminare gli studi e il tempo che effettivamente ci si impiega. Spesso il ritardo rappresenta un indicatore predittivo dell'abbandono.

3. I Modelli e le cause del *drop-out*

3.1. La transizione Scuola-Università

Il tema della continuità educativa tra sistema scolastico e Università é stato attentamente preso in considerazione nelle linee politiche europee, in particolare nell'ultimo decennio. Nel Marzo del 2001, in occasione del Consiglio Europeo di Stoccolma, il Consiglio “Istruzione” individuò tre obiettivi fondamentali: i) aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi d'istruzione e formazione nell'Unione Europea, ii) facilitarne l'accesso, iii) aprire tali sistemi al mondo esterno (Bertagna e Puricelli, 2008). Rilevante importanza é stata attribuita alla disponibilità di forme di supporto alla scelta in entrata e in itinere, in relazioni ai bisogni degli studenti universitari.

La transizione dalla Scuola Secondaria all'Università é uno dei momenti cruciali della vita di uno studente, in vista delle decisioni importanti che dovrà affrontare, soprattutto la scelta del corso di studio (Álvarez Bizquerra *et al.*, 2007; Álvarez, Santiviago, Lopez Aguilar, Da Re, e Rubio, 2014; Bertagna e Puricelli, 2008; Hernández, 2004; Santana Vega e Feliciano, 2009). Tale esperienza può essere disorientante se non c'è una consapevolezza in termini di attitudini, interessi, capacità e competenze, nonché la reale prospettiva di quale attività professionale svolgere. Se lo studente non é fortemente motivato, gli ostacoli e le difficoltà incontrate possono portare alla

decisione di abbandonare gli studi universitari. Il primo anno rappresenta uno dei momenti più significativi dell'esperienza universitaria, e coincide con un periodo di cambiamenti nella vita sociale dello studente come pure nel suo sviluppo intellettuale. La mancanza di informazioni o di una adeguata preparazione culturale ostacola spesso la sua integrazione nel contesto universitario e questo può rappresentare uno dei fattori che portano al fenomeno del *drop-out* (Álvarez Pérez *et al*, 2006; Andreu, 2008).

Johnston (2013, p. 9) definisce la transizione come un concetto composto da due facce della stessa medaglia: (i) l'esperienza di un periodo di cambiamento che lo studente vive entrando nell'Università, (ii) i programmi di studio e le altre attività con le quali l'Università fornisce il suo sostegno e supporto agli studenti. Sempre secondo lo stesso Autore, la transizione é composta da diverse dimensioni, relative ad aspetti accademici, personali, economici e sociali, che si possono così sintetizzare in cambiamenti:

- culturali e della comunità: passare dalla Scuola Secondaria all'Università può rappresentare uno spostamento relativo alla classe sociale, all'appartenenza etnica o religiosa, al livello di capitale culturale e linguistico posseduto e al tipo di relazioni sociali;
- accademici: nuove conoscenze da apprendere, maggiore quantità di materiale di studio, differenza nello stile di insegnamento, adattamento del personale metodo di studio, diversa organizzazione del proprio tempo, nuovi metodi di valutazione, responsabilità ed autonomia nel proprio impegno, lavoro in gruppo;
- sociali: entrare a far parte di un contesto molto più ampio, vivere in una nuova città, essere lontani da amici e parenti, conoscere persone con un bagaglio culturale diverso dal proprio e con diversi valori ed attitudini;
- personali: sviluppo di un'autovalutazione realistica, capacità di affrontare compiti intellettuali sempre più complessi, ricerca di strategie di adattamento, eventuali necessità lavorative ed economiche, gestione dell'ansia e dello stress.

Alcuni recenti studi evidenziano come molte matricole non siano preparate ad affrontare il processo della transizione e per questo motivo l'ingresso nel nuovo contesto formativo può sfociare in fenomeni di dispersione universitaria, come un cambio del percorso scelto, un rallentamento o, addirittura, l'abbandono degli studi (Rembado, Ramírez, Viera, Ros, e Wainmaier, 2009; Rodríguez, Fita, e Torrado, 2003).

3.2.I problemi della dispersione per il sistema educativo

Il tema della dispersione risulta essere di attuale rilevanza e può costituire un'opportunità di ricerca su più fronti, che possiamo sintetizzare in giustificazioni di tipo politico, economico, sociale e formativo-didattico. Il tema trattato riguarda tutto il sistema dell'Educazione Superiore, sia pubblico che privato, con grosse perdite in termini economici, sociali e umani.

I fenomeni della dispersione negli studi hanno forte rilevanza a livello:

- **politico:** per prevenire e contrastare il fenomeno dell'abbandono negli studi (d'obbligo e universitari) secondo le direttive Europee: la Dichiarazione di Lisbona (1998), e la successiva dichiarazione di Bologna (1999) hanno evidenziato la necessità di creare uno Spazio Europeo dell'Educazione Superiore allo scopo di creare la convergenza dei sistemi di Educazione Superiore dei diversi Stati Europei e di stabilire degli standard di qualità per la formazione universitaria. La Conferenza di Lisbona aveva individuato, come uno dei cinque obiettivi da raggiungere entro il 2010, la riduzione della dispersione negli studi, allo scopo di creare la convergenza dei sistemi di Educazione Superiore dei diversi Stati Europei e di stabilire degli standard condivisi a livello europeo di qualità per la formazione universitaria.
- **economico:** Un recente studio promosso da *WeWorld Intervita* insieme ad *Associazione Bruno Trentin* e *Fondazione Giovanni Agnelli*, ha analizzato le dimensioni dell'abbandono della scuola e il corrispettivo costo economico, ponendo anche in relazione il valore del Terzo settore (Cecchi, 2014). Dallo studio emerge che la dispersione scolastica costa circa 70 miliardi di euro l'anno, che corrispondono a quattro punti del Pil. Se pur tali dati siano riferiti all'abbandono nella Scuola dell'obbligo, risultano senz'altro importanti per farci riflettere sulla rilevanza di questo fenomeno e sulle sue ricadute nel tessuto economico, sociale e culturale del nostro Paese.

Come sottolinea Vaira (2007, p. 11) in riferimento al contesto universitario:

“Tassi significativi di abbandono significano un non trascurabile spreco di risorse economiche che i governi, a fronte delle politiche finanziarie restrittive, non sono più disposti a sostenere a cuor leggero. Il secondo aspetto critico ha a che fare con l'equità. Da un lato, dato che l'istruzione superiore è prevalentemente finanziata dalla collettività attraverso il prelievo fiscale, le famiglie i cui figli abbandonano gli studi, ma anche quelle i cui figli nemmeno accedono all'istruzione superiore (circa il 50%), finanziano gli studi di chi non abbandona e porta profittevolmente a termine il ciclo formativo superiore, garantendosi vantaggi economici e sociali non indifferenti. Ciò che è più grave è che, come sappiamo, coloro che abbandonano, o non accedono all'istruzione superiore, hanno

generalmente un'origine sociale modesta. Per dirla con una formula semplice, i più deboli (economicamente e culturalmente) finanziano gli studi ai più forti. Dall'altro lato, e conseguentemente, ciò implica la riproduzione delle disuguaglianze sociali e soprattutto un'inibizione della mobilità sociale ascendente per le classi e i ceti inferiori”.

- **socio-culturale:** il mercato del lavoro in Europa ha assistito nel 2014 alcuni segnali di ripresa: *le persone occupate di 15-64 anni sono cresciute di circa due milioni (+1,0 per cento), portando il tasso di occupazione al 64,9 per cento (+0,8 punti percentuali), valore tuttavia ancora inferiore a quello del 2008 (65,7 per cento) (Istat, 2015, p. 147).*

I tassi della disoccupazione giovanile sono assai preoccupanti. Come descritto dall'Istat (2015):

“Rispetto al 2013, nella media Ue si osserva un leggero miglioramento tra i più giovani (15-34 anni), il cui tasso di occupazione passa dal 54,4 al 55,1 per cento. In particolare, il tasso di occupazione dei diplomati e dei laureati o con titolo post laurea cresce rispettivamente di 0,6 e 0,3 punti percentuali, pur rimanendo molto al di sotto dei livelli del 2008. Nello stesso periodo il tasso di disoccupazione giovanile diminuisce di circa un punto percentuale e si attesta al 14,9 per cento. In Italia, il tasso di occupazione dei giovani è più basso di 16 punti in confronto alla media Ue (39,1 per cento). Per i diplomati e i laureati (o titolo superiore) è pari al 46,1 e al 56,7 per cento, al di sotto della media europea di 14,3 e di 21,1 punti percentuali, rispettivamente” (p. 147).

A questo si unisce anche il numero di laureati italiani: Almalaurea (2014) evidenzia il calo delle immatricolazioni, ridottesi del 20% dal 2003 al 2012: *“una riduzione dovuta a molteplici fattori, come il calo demografico, il minor passaggio dalla scuola secondaria superiore all'Università, il ridotto interesse dei giovani per gli studi universitari, la crescente difficoltà di tante famiglie a sopportare i costi dell'istruzione universitaria”.* Allo stesso tempo risulta assai preoccupante anche il numero di laureati del nostro Paese: *“il basso livello di scolarizzazione della società italiana è testimoniato dal ridottissimo numero di laureati nella fascia di età 25-34: 21% in Italia contro il 39% in ambito OCSE” (Cammelli e Gasperioni, 2014, p. 1).*

Se pur dal quadro proposto da Almalaurea (Cammelli e Gasperioni, 2014) ci siano alcuni traguardi incoraggianti come l'aumento della quota di giovani che terminano gli studi nei tempi previsti e la diminuzione di laureati che terminano gli studi con un numero alto di anni fuori corso, per quanto riguarda il numero di laureati siamo ben lontani dall'obiettivo fissato dalla Commissione Europea del 40% di laureati nella popolazione di età 30-34 anni. L'Italia,

insieme alla Romania, é il paese con il traguardo più basso da quello medio europeo (Cammelli e Gasperioni, 2014).

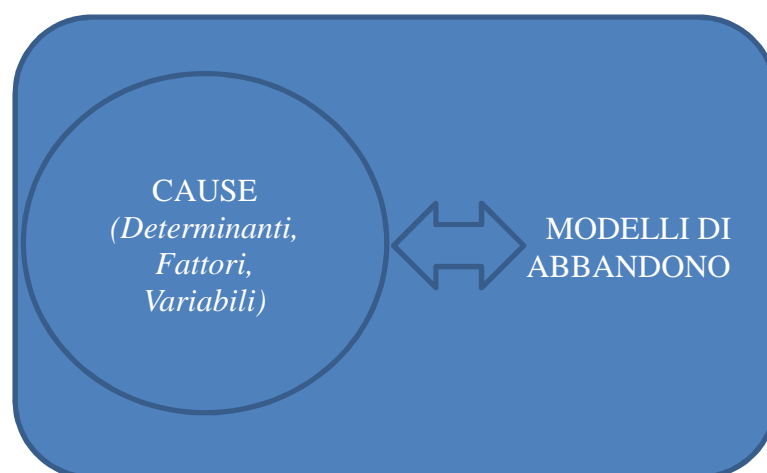
- **formativo-educativo**: in relazione alla qualità della didattica: L'Università, e in modo particolare l'attività del docente, si mettono a confronto con la formazione tradizionale e con la creazione di nuove metodologie d'insegnamento e di trasmissione delle conoscenze: le logiche del tutorato possono rivestire un importante ruolo in questo processo (Arbizu, Lobato, e del Castillo, 2005). Il tutorato rappresenta un sistema integrato di interventi, finalizzato al miglioramento della didattica e, allo stesso tempo, fa parte dei Servizi di supporto per gli studenti previsti a livello di Ateneo. Questo s'interseca anche con il tema rilevante della qualità della didattica: secondo Laneve (2000, p. 20) *“Il tutorato rappresenta una delle maggiori innovazioni didattiche degli ultimi decenni e rappresenta un metodo valido per ridurre il divario tra qualità della didattica e la quantità di studenti iscritti all'Università”*.

3.3. Modelli, cause e determinati

In letteratura, sono numerose le fonti che argomentano le questioni relative alle cause e alle determinanti del fenomeno del *drop-out*.

Come sottolinea Meggiolaro (2014), pur essendo molto ampia, la letteratura internazionale di settore, sono pochi gli studi nei quali la dimensione temporale risulti integrata in una struttura multilivello (Arulampalam *et al.*, 2004; Chen, 2012; Patrick, 2001). Spesso infatti si analizzano le varie dimensioni in maniera separata (o quelle personali o quelle contestuali), o non tenendo conto la dimensione temporale, o non considerando l'interdipendenza dei possibili esiti universitari.

Il Grafico 4, descrive sinteticamente la relazioni esistente tra queste componenti del fenomeno. I modelli rappresentano la lettura epistemologica delle cause e delle determinanti che favoriscono un percorso formativo di successo o di insuccesso. Le cause (o determinanti, fattori, variabili) sono il motivo che porta all'abbandono o al successo negli studi. Se lette congiuntamente, in riferimento a un determinato approccio, definiscono un “modello”.



Graf. 4. Cause, determinanti e modelli di drop-out

3.3.1. La multi-causalità

La letteratura che tratta il tema del *drop-out* é assai ricca di categorizzazioni e di classificazioni sul tema, per cercare di dar risposte e di individuare soluzioni. L'associazione delle determinanti in relazione ad altri fattori ha consentito lo sviluppo di modelli esplicativi che aiutano a capire il fenomeno dell'abbandono degli studi.

Il problema dell'abbandono e del rallentamento degli studi incide fortemente sul sistema universitario. In numerose ricerche si evidenziano i fattori che influiscono sul rendimento accademico: alcune caratteristiche psicologiche degli studenti, la mancanza di strategie di apprendimento adeguate, le caratteristiche del corso e della docenza, la mancanza di relazione tra la teoria e la pratica, la mancanza di orientamento in entrata, l'errore nella scelta del Corso di Studio (González, Álvarez, Cabrera, e Bethencourt, 2007).

Se pur l'intenzione di creare modelli teorici sul fenomeno del *drop-out* sia differente da Autore ad Autore, tutti fanno riferimento alle determinanti di carattere soggettivo (dello studente) e quelle del contesto (dell'organizzazione) divise tra quelle della didattica, della docenza e dell'istituzione. Le teorie più accreditate sono quelle che individuano una multi-causalità del problema (Forbes e Wickens, 2005; Kirton, 2000; Mashburn, 2000; Moxley, Najor-Durack, e Dumbriague, 2001; Nora, 2002), quindi non solo un fattore ma una pluralità di con-cause che danno origine al problema. In relazione al contesto universitario, le determinanti che la letteratura ha evidenziato come rilevanti per il successo o l'insuccesso negli studi possono essere categorizzate in fattori individuali, riferiti alle caratteristiche personali del soggetto e (Arias Ortiz e Dehon, 2013; Barefoot, 2004; Dolton, Marcenaro, e Navarro, 2003; Lassibille e Gómez, 2011; Zimmerman, 2000)

e fattori di contesto, riferite alle peculiarità dell'ambiente accademico e sociale (Arias Ortiz e Dehon, 2013; Arulampalam, Naylor, e Smith, 2004; Clerici, Giraldo, e Meggiolaro, 2015; Delaney, Harmon, e Ryan, 2011; Ryan, 2004; Tinto, 1975).

Secondo Gonzales Tirados (1990) la dispersione universitaria nasce da tre macro determinanti: (i) variabili di sistema, (ii) variabili personali, (ii) variabili di contesto.

- Variabili di sistema universitario e del contesto: intese come cause del contesto socio-politico, la struttura del corso di studio non definita, la mancanza di coordinamento nelle materie, i cattivi criteri di selezione, un cattivo sistema di orientamento, un cattivo metodo di valutazione, la mancanza di servizi per studente e per l'integrazione accademica;
- Variabili personali dello studente: di carattere psicologici come il passaggio alla vita adulta, la mancanza di motivazione, la mancanza di autoefficacia, di responsabilità e autonomia, la mancanza di metodo di studio; c. relative a componente intra-psichiche ed etiche come l'indole individuale (norme e valoriali, di gestione del quotidiano), relative all'orientamento, come la non coincidenza con le aspettative della scelta del percorso, la mancanza di orientamento, l'errore nella scelta o la seconda scelta del CdS, di carattere socio-culturale, relative alla famiglia di origine e di tipo economico, variabili di carattere personale, quali situazioni personali e di salute.
- Variabili della docenza: mancanza di competenze psico-pedagogiche della docenza, mancanza di supporto personalizzato agli studenti.

Anche secondo Alvaro Marchesi (2003, p. 32) le variabili possono essere di tre tipi, ma relative a caratteri: (i) psicologici: fattori cognitivi e psico-affettivi dello studente, relativa alle problematiche dell'alunno (capacità, motivazione e metodo di studio); (ii) socio-culturali: contesto sociale dell'alunno e alle caratteristiche della sua famiglia, (caratteristiche della famiglia ed elementi sfavorevoli relativi al contesto socio-culturale); (iii) istituzionali: circa la scuola e ai metodo d'insegnamento poveri, curriculum povero, poche risorse. Relativo al funzionamento del sistema educativo (qualità della didattica e del corpo docente).

Anche secondo Álvarez *et al.* (2006) le determinanti possono essere di tre categorie: (i) degli studenti, (ii) della docenza, (iii) dell'istituzione.

In relazione ai fattori dello studente, si fa menzione alla caratteristiche psicologiche ed educative, come la capacità e le abilità che servono a dar risposta ai bisogni relativi agli studi universitari, conoscenze pregresse non adeguate, attitudini improprie verso l'apprendimento, la non corrispondenza tra le aspettative dello studente e le caratteristiche del CdS scelto, non riuscire ad adattarsi alla struttura e all'organizzazione accademica, stile di apprendimento non corrispondente

al percorso di studio che si sta seguendo, ecc. (González *et al.*, 2004; Landry, 2003; Kirton, 2000; Wasserman, 2001).

In relazione ai fattori della docenza, vanno considerate le carenze pedagogiche (mancanza di chiarezza nella presentazione del materiale, non favorire la riflessione e il pensiero critico, scarsa conoscenza della materia insegnata), la mancanza di supporto personalizzato agli studenti e poca attenzione ai loro bisogni professionali, come hanno dimostrato gli studi di Escandell, Marrero e Castro (2001) e di Van Ours e Ridder (2003).

Infine, tra i fattori relativi all'organizzazione accademica troviamo l'assenza di obiettivi chiaramente definiti da parte dell'istituzione accademica (Università, Facoltà, Dipartimenti), la mancanza di coordinamento orizzontale e verticale tra docenti dello stesso CdS e Facoltà o Scuola non definizione dei requisiti d'accesso. Thomas (2002), ha condotto una ricerca con uno studio di casi in un'Università inglese, e concluse che sia per l'accesso all'Università che per il suo completamento, hanno molta responsabilità l'interazione tra l'istituzione e altri fattori esterni, di carattere sociale (gruppo sociale di appartenenza, altri supporti sociali in relazione alle diverse esigenze, ecc.).

Secondo Zago, Giraldo e Clerici (2014, p. 55) *“un indicatore di rischio di insuccesso universitario é avere avuto un percorso di scuola superiore «debole» (provenienza da istituti tecnici o professionali, basso voto di maturità, carriera scolastica irregolare)”*. La stessa ricerca continua rilevando che *“oltre ai fattori individuali, anche i fattori a livello di corso di studio vanno tenuti in considerazione”* gli interventi e i servizi di supporto creati dalle Università dovranno pertanto opportunamente differenziati e tarati sulla specificità del contesto, oltre che sulle caratteristiche individuali degli studenti”.

Sapere quali sono i fattori di rischio relativi all'abbandono o al rallentamento degli studi, consente di agire in forme preventive e di intervenire sui soggetti potenzialmente più bisognosi.

3.3.2. Modelli e cause del successo e dell'insuccesso negli studi

Partendo dalla classificazione di Bethencout *et. al.* (2008) e Cabrera *et. al.* (2006) di seguito proponiamo una descrizione dei modelli principali in materia di abbandono che, in riferimento agli studi pregressi sul tema, evidenziano 4 principali modelli:

- *Modello dell'adattamento*: sostiene che l'abbandono dipende da un mancato adattamento e integrazione dello studente all'ambiente accademico e sociale universitario (Albalate,

Fageda, e Perdiguero, 2011; De Beni, 2006; Landry, 2003; Metz, 2002; Nora, 2002; Pascarella e Terrenzini, 1991; Tinto, 1975, 1993);

- *Modello strutturale*: descrive la dispersione negli studi come il risultato di contraddizioni di diversi sistemi a livello politico, sociale ed economico (Lujan e Resendiz, 1981);
- *Modello economicista*: secondo cui l'abbandono nasce dal fatto che lo studente decide di iscriversi all'università come garanzia per il futuro (Albert e Toharia, 2000; Thurow, 1973);
- *Modello psicoeducativo*: che trova le spiegazioni dell'abbandono nelle caratteristiche educative e psicologiche degli studenti (Cabrera, Bethencourt, González, e Álvarez, 2006; Cabrera, González, Bethencourt, e Álvarez, 2005; Kirton, 2000; Rodríguez Martín, 2004; Ryan e Glenn, 2003; Yip e Chung, 2005; Wasserman, 2001).

Per ognuno dei Modelli proposti, e in riferimento alla revisione proposta da Cabrera *et al.* (2006), possiamo sintetizzare le principali cause dell'abbandono in 6 macro-categorie: (i) psico-educative, (ii) evolutive, (iii) familiari, (iv) economiche, (v) istituzionali, (vi) sociali.

a. Modello dell'adattamento

Secondo il modello dell'adattamento, l'abbandono nasce da un insufficiente integrazione nel contesto accademico e nel contesto sociale universitario. Sono numerosi gli Autori che sostengono questa tesi: tra tutti si ricorda la *Teoria della Persistenza di Tinto* (1975, 1989, 1993). L'Autore spiega questo scostamento di adattamento con una serie di variabili che andrebbero ad influire sulla proficua integrazione al contesto accademico e sono: le aspettative durante la permanenza universitaria e quelle precedenti, le esperienze pre-universitarie, le caratteristiche individuali. Secondo Tinto (1989), i soggetti che più probabilmente completeranno la loro istruzione superiore, sono coloro che hanno una buona capacità di superare gli ostacoli e le difficoltà, che sanno mantenere i propri obiettivi a breve e a lungo termine per definire il loro percorso per il futuro, e che sanno mantenere i piani stabiliti. La teoria di Tinto si basa sullo studio delle comunità di apprendimento e il lavoro collaborativo. La sua teoria sostiene che tanto minori saranno le interazioni dello studente con docenti e pari tanto maggiore sarà la possibilità che egli abbandoni gli studi. Uno studente che non riesce ad integrarsi nel contesto e non lo percepisce come il proprio ambiente, non impegnandosi a raggiungere i propri obiettivi tenderà ad isolarsi con maggior rischio di abbandonare gli studi.

Sono numerose le ricerche (Bean e Metzner, 1985; De Beni, 2002; Landry, 2003; Metz, 2002; Rovai, 2003; Smith e Naylor, 2001; Spady, 1970; Yorke, 1998), che hanno supportato questa chiave interpretativa, intesa come la difficoltà di coniugare la gestione autonoma dello studio con i

problemi che derivano dall'integrazione nella struttura universitaria. Da una parte, lo studente si trova a dover adattare il proprio metodo di studio ad un nuovo sistema formativo in mancanza di occasioni quotidiane di confronto e di verifica dei propri apprendimenti; dall'altra, lo stesso studente si trova costretto a gestire l'organizzazione dei tempi e degli spazi in un ambiente molto più libero e molto meno programmato rispetto a quello della scuola superiore (Arcuri, Paggin, e Zago, 2002; Chickering e Gamson, 1987). L'incapacità di organizzare i propri impegni e di adattare il proprio metodo di studio appare una delle principali fonti di stress emotivo per gli studenti in entrata all'Università, e di conseguenza può essere causa dell'abbandono o del ritardo degli studi universitari.

Secondo alcuni Autori (Bean e Metzner, 1985; Landry, 2003; Metz, 2002; Nora, 2002; Rovai, 2003; Spady, 1970; Yorke, 1998), si andrebbe a creare una discrepanza tra aspettative iniziali e quelle reali, questo andrebbe a influire sulla motivazione e sull'autoefficacia e sulle aspettative positive degli studenti. Altri Autori (Bean e Metzner, 1985; Rovai, 2003; Yorke, 1998) hanno però criticato tale teoria, sostenendo che si limita a un modello di Università "tradizionale": ne resterebbero fuori così gli studenti lavoratori, chi studia per una seconda carriera e la tele didattica. Altri Autori (Álvarez *et al.*, 2005; Csikszentmihalyi, 2003; Holland, 1966; Lyubomirsky, King, e Diener, 2005; Seligman, 1990; Seligman *et al.*, 2005; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Shmotkin, 2005; Snyder, 2002) propongono un'interpretazione psicologica di tale modello, che si correla alla corrente mondiale della "psicologia positiva" che evidenzia come le persone "felici" riscuotano più successo nei vari ambiti della vita.

Holland (1966) definisce una correlazione tra il tipo di personalità e l'adattamento all'ambiente. Secondo l'Autore la capacità di adattamento è fortemente correlata alle caratteristiche di personalità dell'individuo. Le teorie di Seligman (1990) e Snyder (2002) riguardano i concetti di ottimismo e di autostima: il primo definisce il fulcro della sua teoria nel concetto di ottimismo, secondo cui uno studente con tratti della personalità orientati all'ottimismo sarà portato a prendere parte all'ambiente in maniera costruttiva e considerando le opportunità che lo porteranno al successo accademico. Il secondo sottolinea la relazione tra autoefficacia e autostima. Un altro elemento importante riguarda la soddisfazione del percorso di studio che si frequenta: gli studi di Álvarez *et al.* (2005) sottolineano come gli studenti che concludono a tempo i loro studi e con successo sono maggiormente soddisfatti del percorso che hanno scelto.

Un'altra teoria collegata al *modello di abbandono dell'adattamento* è quella dell' "Attrition" di Bean e Metzner (1985). Gli Autori focalizzano la loro attenzione sugli studenti "non tradizionali" ossia studenti che hanno più di 24 anni, che non vivono in un alloggio universitario, che

frequentano l'Università a tempo parziale. Per questi studenti il senso di appartenenza può essere diverso, e quindi il concetto di integrazione al contesto cambia ed è meno forte e influisce diversamente nel loro percorso accademico, in quanto il loro obiettivo è il raggiungimento del titolo accademico e il potenziamento di competenze per la loro professione. Per lo più, di solito hanno il supporto di altre forte di socializzazione esterne all'Università quali la famiglia, un gruppo di pari, il contesto lavorativo, ecc.

a.1. Le cause sociali

Le cause sociali sono descritte in letteratura più a livello teorico che empirico. Secondo Braxton (2002) le cause dell'abbandono possono essere sintetizzate in 3 macro categorie: (i) psicologiche, (ii) sociologiche, (iii) organizzative.

L'origine sociale (Latiesa, 1992) rappresenta in fattore rilevante in letteratura. La scarsa integrazione accademica e sociale (Tinto, 1975), il scarso cameratismo studentesco (Rullman, 2002), l'assenza di appoggio sociale (Gloria e Kurpius, 2001), un cattivo ambiente universitario (Forbes e Wickens, 2005) e disadattamento sociale (Braxton e Mc Clendon, 2002) emergono come variabili sociali rilevanti in materia,

Gli elementi di carattere sociale rappresentano una vasta gamma di variabili che influenzano il rendimento accademico come: la relazione tra insegnamento e l'attività produttiva che si produce con l'inserimento nel mondo del lavoro del laureato, l'attenzione all'aspetto professionale e agli sbocchi occupazionali dei CdS, la relazione Università-mondo del lavoro tramite progetti e sussidi per gli studenti laureati, ecc. Lo studioso Hirtt (2003) sottolinea come la massificazione dell'Università nella nostra epoca sia un fattore che indubbiamente vada correlato all'abbandono.

a.2. Le cause familiari

Alcuni studi sottolineano l'importanza della famiglia come elemento chiave per il successo e l'insuccesso negli studi universitari, sia nella scelta degli studi, sia nella loro proficua prosecuzione. Come provato dagli studi di Root, Rudawski, Taylor e Rochon (2003), in un campione di studenti che stavano preparandosi per diventare maestri, le pressioni di carattere familiare avevano un gran peso al momento di decidere se abbandonare gli studi, in prevalenza per il genere maschile.

Allo stesso tempo le responsabilità familiari hanno un peso rilevante in termini di successo accademico, come dimostrato ad esempio dagli studi di Moortgat (1997) che correlano i fattori socio-economici a quelli familiari, come ad esempio: non rispondere alle aspettative dei genitori,

non riuscire a rispondere alle responsabilità familiari, e la difficoltà di gestione di un figlio, soprattutto per le donne, rappresenta un fattore di abbandono.

Ishitani e Snider (2006) analizzarono un campione di 4.000 studenti nordamericani ed evidenziarono come partecipare alle attività di orientamento pre-universitario diminuisca la possibilità dell'abbandono, ancora di più se c'è un impegno effettivo da parte della famiglia.

La letteratura evidenzia questa dimensione in termini di caratteristiche familiari o di circostanze di vita (Sinclair e Dale, 2000) ed emerge come influisce negativamente nel rendimento accademico il basso appoggio familiare e comunitario (Nora, 2002).

b. Modello strutturale

Questo modello vuole spiegare un congiunto di componenti di carattere politico, economico e sociale che influiscono sul percorso di studio degli studenti. Tra gli studi che appoggiano tale approccio ricordiamo Thomas (2002) che a partire dal concetto di “abito istituzionale” di Bourdieu e Passeron (1977), sostiene che l'istituzione universitaria tende a riprodurre le norme e le abitudini di un determinato gruppo sociale, limitando le possibilità per gli studenti di una provenienza sociale differente. Da quest'ottica si desume che l'abbandono è un fenomeno che è fortemente correlato al sistema sociale ed è pertanto difficile definire con precisione i motivi stessi che ne danno origine, soprattutto per quanto concerne quelle variabili strutturali e di carattere socio-economico come: l'occupazione dei genitori, il reddito familiare, il mercato del lavoro, ecc. (Luján e Resendiz, 1981).

b.1. Le cause istituzionali

Le cause di carattere istituzionale sono quelle che si correlano alle variabili di contesto, e nello specifico, alle caratteristiche della didattica e della docenza. Ci sono studi che testimoniano l'importanza di queste variabili: Thomas (2002) sottolinea l'importanza della responsabilità dei docenti, sia in termini di metodologia didattica, sia in termini di supporto al percorso degli studenti. Altri Autori (Braxton, Milen, e Sullivan, 2000; Barefoot, 2004) fanno emergere l'importanza del supporto all'apprendimento personalizzato da parte dei docenti. Gli studi di Cabrera *et al.* (2005) confermano questa tendenza, sottolineando come alcuni tratti dei docenti quali, saper motivare e confrontarsi con il gruppo di studenti, possano influire negativamente o positivamente nel rendimento accademico.

Ci sono poi le variabili riferite al contesto, inteso come la struttura del CdS e all'orientamento: studi recenti (Cabrera *et al.*, 2005) dimostrano come abbandonano maggiormente quegli studenti che percepiscono il CdS che seguono come "difficile", che non avevano ricevuto adeguate informazioni e poco orientamento prima di arrivare all'Università.

Altre variabili che influenzano il rendimento in termini di contesto sono la percezione dello studente di "poca utilità" del CdS scelto (Peterson, 2005) e, relazionata a questa dimensione, l'insoddisfazione del percorso di studio (Mashburn, 2000).

In generale, le scarse condizioni organizzative del contesto di studio hanno un impatto rilevante nel percorso di studio degli studenti (Berger, 2002; Braxton e Meaghan, 2002; Kuh, 2002; Montmarquette, Mahseredjian, e Houle, 2001; Thomas, 2002).

c. Modello economicista

Secondo questo modello l'abbandono avviene perché gli studenti attribuiscono un valore maggiore, rispetto a quello effettivo, agli studi che realizzano, come investimento per il loro futuro più che per l'importanza immediata che ne possono ricevere. Secondo gli Autori (Albert e Toharia, 2000; Becker, 1962, 1964; Schultz, 1961; Thurow, 1973) questa teoria si correla a quella del capitale umano, secondo cui un individuo investirà tempo e risorse economiche nella sua educazione, solamente se i benefici che ottiene saranno sufficienti per coprire i costi dell'educazione stessa. Albert e Toharia (2000) in uno studio su un vasto campione di studenti spagnoli, conclusero che chi abbandona lo fa dopo aver considerato una serie di variabili correlate alla sostenibilità dei propri studi, tra cui: i costi relativi alla carriera che stanno frequentando e le entrate future, rapporto tra i costi e i benefici immediati della loro formazione, progetti alternativi e loro perseguibilità.

Questo modello non ha avuto grande seguito perché risulta difficile che uno studente individui precisamente un momento in cui definire i vantaggi che il possibile futuro lavorativo, correlato a quello di studio, gli darà.

c.1. Le cause economiche

Esse rappresentano uno degli elementi che storicamente caratterizzano l'abbandono degli studi, come anche dimostrato da alcuni studi (Braunstein, Mc Grath, e Pescatrice, 2001; Cofer e Somers, 2001; Ishitani e Des Jardins, 2002) che affermano che la necessità di lavorare e altre questioni di carattere economico rappresentano la principale causa di abbandono per chi si trova in

queste condizioni. Nello studio di Bradburn (2002) si evidenzia che solamente il 4% di chi dichiarava di avere problemi di carattere economico aveva anche problemi di carattere accademico.

Allo stesso tempo, le Università in forme e modi diverse per Paese e per Ateneo, supportano con borse di studio e aiuti economici i propri iscritti. Alcuni studi confermano che questo influisce sul rendimento accademico, ma é relazionato alla quantità e alla durata del sostegno (Ishitani e DesJardins, 2002).

La letteratura ha dedicato spazio anche allo studio del successo-insuccesso negli studi degli studenti lavoratori: lo studio di Sinclair e Dale (2000) sottolinea come la quantità di ore settimanali lavorate influiscano sul rendimento accademico, mentre lo studio di Ozga e Sukhmandan (1998) evidenzia come il fattore economico influenza fortemente il successo negli studi.

Gli studi di Ishitani e Snider (2006) dimostrano un'effettiva relazione tra il reddito della famiglia e il successo-insuccesso accademico. Gli studenti provenienti da famiglie con redditi più alti hanno più probabilità di completare i loro studi. D'altra parte, gli studenti che ricevono un sostegno finanziario aumentano le probabilità di non abbandonare dell'89% per il secondo anno di studi.

d. Modello psicopedagogico

Questo modello di lettura del fenomeno dell'abbandono nasce dalla necessità di considerare l'abbandono come un fenomeno ampio e complesso. Secondo il modello esiste una correlazione tra variabili di carattere psicologico ed educative come determinanti dell'abbandono.

Gli Autori che sostengono questa teoria (Álvarez *et al.*, 2005; Kirton, 2000; Henderson e Milstein, 2005; Lightsey, 2006; Ryan e Glenn, 2003; Wasserman, 2001; Yip e Chung, 2005) definiscono come prioritarie le variabili di carattere psico-educativo in termini di successo o insuccesso degli studi, sia come strategie di apprendimento efficaci, sia come variabili evolutive e tratti di personalità orientati al perseguimento degli obiettivi.

Recenti studi (Ames, 1992; Azevedo *et al.*, 2010; Bandura, 1997; Boekaerts *et al.*, 2000; Bong e Skaalvik, 2003; Bråten e Strømsø, 2004; Conley, 2012; Dinsmore *et al.*, 2008; Dweck e Leggett, 1988; Efklides, 2011; Elliot e Thrash, 2002; Lackaye e Margalit, 2006; Linnenbrink e Pintrich, 2003; Mega *et al.*, 2014; Muis *et al.*, 2007; Muis e Edwards, 2009; Pazzaglia *et al.*, 2002; Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2009; Pintrich, 2000; Pintrich, 2003; Ruban *et al.*, 2003; Schunk, 1991; Seifert, 2004; Van Etten *et al.*, 1997; Warr e Downing, 2000; Winne, 2010; Zimmerman, 2000) dimostrano

come aspetti psicologici quali l'approccio autoregolato, la motivazione e le emozioni legati allo studio, siano fortemente correlati al successo-insuccesso negli studi.

Romo e Fresán (2001) identificano come elementi che portano all'abbandono la mancanza di maturità intellettuale e di personalità degli studenti, e allo stesso tempo la mancanza di conoscenze e abilità preliminari e propedeutiche necessarie a realizzare gli studi universitari.

Altri studi (Daniels *et al.*, 2009; Pekrun *et al.*, 2009; Pekrun *et al.*, 2011) evidenziano una forte relazione con le emozioni legato allo studio: le emozioni positive hanno un'influenza positiva e incoraggiano un approccio autoregolato, mentre quelle negative favoriscono un atteggiamento di dipendenza (Zago, Giraldo, e Clerici, 2014). Nello specifico, per quanto riguarda le strategie di studio Yip e Chung (2005) sottolineano come gli studenti che concludono gli studi con successo si differenziano da chi abbandona in termini di concentrazione e motivazione e non solamente nel metodo di studio.

Un'altra dimensioni importante, se facciamo riferimento al modello psico-pedagogico, é quella della resilienza correlata allo studio (Gayles 2005; Gordon Rouse, 2001; Laudadio *et al.*, 2011; Lightsey, 2006; Henderson e Milstein, 2005; Mega, Visentin, Da Re, Clerici, e Giraldo, 2013; Sharkey *et al.*, 2008). Secondo questa teoria gli studenti resilienti sono capaci di affrontare positivamente gli eventi stressanti legati all'apprendimento e di riorganizzarsi di fronte alle difficoltà (Zago, Giraldo, e Clerici, 2014).

Una parte importante di questo modello riguarda le performance pre-universitarie e il metodo di studio degli studenti: alcuni Autori (Albalate *et al.*, 2011; Chain *et al.*, 2003; Herrera *et al.*, 1999; Vásquez e Cabrera, 2004) affermano che esiste un'associazione tra la performance pre-accademica e quella universitaria.

Herrera *et al.* (1999) evidenziano come oltre al rendimento pre-universitario, un altro fattore importante sia il metodo di studio, la frequenza alle lezioni, e ancora, la soddisfazione del percorso scelto e gli studi dei genitori. Anche secondo Vásquez e Cabrera (2004) le variabili che hanno una maggiore significatività in termini di successo negli studi sono quelle correlate al percorso pre-universitario. Infine, Albalate *et al.* (2011) sostengono che il numero maggiore di ore di studio e la frequenza a lezione influiscono positivamente nel rendimento accademico. Soria-Barreto e Zúñiga-Jara (2014) in uno studio di 564 studenti cileni evidenziano come un buon percorso pre-universitario sia predittivo di un successo universitario, in termini di miglior metodo di studio, disciplina e responsabilità.

Cabrera *et al.* (2006) definiscono il profilo dello studente con maggiori possibilità di esito negli studi accademici. Tale studente dovrebbe, quindi, avere:

- una elevata resistenza a finire gli studi nonostante gli ostacoli;

- una motivazione verso il CdS che sta frequentando;
- la capacità d'impegno verso il futuro;
- un mix tra le competenze generiche e le esigenze specifiche della laurea;
- la soddisfazione per il CdS che studia;
- la capacità di ritardare le ricompense;
- la capacità di superare le difficoltà;
- saper definire gli obiettivi chiari a lungo termine;
- la possibilità di impostare saldamente la direzione per il futuro;
- la perseveranza nel mantenere piani stabiliti;
- la perseveranza nel lavoro quotidiano;
- la frequenza alle lezioni;
- la capacità di porre domande ai docenti per ricevere spiegazioni;
- le abitudine a ripassare gli argomenti studiati;
- sapersi tenere aggiornato nello studio dei contenuti delle singole materie.

d.1. Le cause psico-educative

Le cause psico-educative hanno una forte rilevanza per quanto riguarda il fenomeno del *drop-out*. Sono numerosi gli studi che evidenziano la rilevanza di questo tipo di variabili, sia in termini di elementi che portano all'abbandono e/o al ritardo degli studi (Bethencout *et al.*, 2008; González *et al.*, 2005; Last e Fulbrook, 2003), sia a livello di elementi positivi che portano a un successo negli studi, in termini di motivazione e aspettative positive (Landry, 2003).

Un elemento di rilevante importanza risulta essere il concetto di autoefficacia (Kirton, 2000; Peterson, 2005; Wasserman, 2001) e la percezione che gli studenti hanno non solo di sé stessi, ma anche dell'ambiente che li circonda. Questo elemento ha una forte rilevanza e predittività in termini di successo e insuccesso negli studi. Kirton identificò 5 fattori che influiscono nel rendimento accademico e sono: l'autoefficacia accademica, i valori educativi, la percezione dell'ambiente universitario, il sostegno allo studio universitario e il rapporto con i pari.

Sono anche altri i costrutti psicologici che la letteratura ci indica come predittori del successo o dell'insuccesso: la motivazione, se bassa, influenza negativamente il percorso di studio (Landry, 2003), lo stesso dicasi per la bassa autostima e per credenze negative verso sé stessi (Gloria e Kurpius, 2001). Altri studi evidenziano come una personalità con tratti rigidi abbia maggiori difficoltà nel successo accademico, sia in termini di "non saper superare gli ostacoli"

(Landry, 2003), sia in termini di apprendimento non attivo (Braxton, Milen, e Sullivan, 2000). Se facciamo riferimento al metodo di studio, alcuni studi evidenziano anche maggiore difficoltà da parte degli studenti che hanno difficoltà nelle strategie di apprendimento (Ryan e Glenn, 2003).

Un altro elemento di carattere psico-educativo é il vissuto pregresso dello studente, in termini di esperienze negative riferite al ruolo di studente (Yorke, 1998). Anche una scelta scorretta del percorso di studio (Corominas, 2001) e basse aspettative circa i risultati accademici (Landry, 2003) hanno una rilevanza significativa.

Alle cause psico-educative si correla anche la formazione pre-universitaria, che, come evidenziato in alcuni studi (Zubieta e Susinos, 1986), hanno una forte predittività in riferimento al successo o all'insuccesso negli studi. Infine, un altro elemento fondamentale riguarda il tipo di orientamento di cui si ha beneficiato, come sottolineato, ad esempio, da Garcia Felix *et al.* (2014): il rendimento é influenzato dalla partecipazione ad azioni di orientamento pre-universitario e universitario, al fine di sviluppare consapevolezza decisionale e identificare i propri bisogni.

d.2. Le cause evolutive

Un'altra causa del successo o insuccesso negli studi sta nel periodo evolutivo che vivono gli studenti nel momento del passaggio dalla scuola secondaria all'Università. Infatti, alcuni studi dimostrano che gli studenti che abbandonano gli studi, non hanno la maturità necessaria per affrontare il complesso sistema educativo e d'istruzione universitaria (Hirsch e Keniston, 1970; Reisser, 1995; Wasserman, 2001) per carenze in termini di competenze, conoscenza delle proprie emozioni, autonomia, sviluppo delle proprie mete e conoscenza di sé. Come evidenziato dagli studi di Hirsch e Keniston (1970) alcuni studenti sperimentano conflitti personali e interiori profondi che possono sfociare in condotte depressive e portare, così, all'abbandono degli studi.

Come anticipato nel paragrafo 3.1 la difficoltà relative alle transizione delle tappe educative (Kirton, 2000; Johnaston, 2013) rappresentano un momento di fondamentale importanza per il percorso di studio e personale degli studenti.

CAPITOLO 2

Quadro teorico: Il tutorato universitario, una strategia di contrasto al *drop-out* e di potenziamento del rendimento accademico

1: La nuova realtà nell'Educazione Superiore

1.1. Introduzione

Uno degli obiettivi dell'Educazione Superiore nei paesi dell'Unione Europea (UE) é la creazione di uno Spazio Europeo comune (in italiano Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, in spagnolo *Espacio Europeo de la Educación Superior*, in inglese *European Higher Education Area*). Nello specifico, in riferimento al contesto educativo, la finalità era di costruire un sistema educativo condiviso e di qualità, da una parte, per migliorare la competitività internazionale e, dall'altra, per facilitare la mobilità. L'obiettivo principale della strategia di Lisbona era di sviluppare dei sistemi d'istruzione e di formazione coesi, per rendere l'economia Europa più competitiva e in grado di favorire la crescita nei paesi Europei, per un maggior sviluppo sociale, anche relativo all'inserimento nel mondo del lavoro. Altro obiettivo era quello di creare un sistema educativo di qualità, a livello internazionale, per favorire la mobilità di docenti e di studenti. Tutto questo si può realizzare grazie a una struttura di Corsi di Studio e di crediti formativi più armonica e orientata a uniformare insegnamento e apprendimento universitario nel contesto europeo, per facilitare la mobilità internazionale e l'inserimento professionale degli studenti.

Le prime iniziative furono avviate negli anni '70, con il "Supplemento europeo al titolo" (*Diploma Supplement*) (Lisbona, 1977), e successivamente con l'istituzione dei Programmi Erasmus (1989-1994) e *Socrates Erasmus* (1995-2006). Queste azioni incentivarono l'aumento della mobilità internazionale di docenti e di studenti. Da qui nacque la necessità di adeguare e di far equivalere i programmi di studio a livello europeo, e questo portò allo sviluppo del Sistema Europeo dei Crediti (ECTS).

É però a partire dalla Dichiarazione della Sorbona (1998) per iniziativa dei ministri dell'Educazione di Francia, Germania, Italia ed Inghilterra, che si esplicitò per la prima volta la necessità di promuovere la convergenza tra sistemi nazionali in materia di Educazione Superiore. Alla dichiarazione della Sorbona fece seguito quella di Bologna (1999) che fu sottoscritta da 29 Paesi. Seguirono varie Dichiarazioni e Conferenze Europee (Berlino 2003, Praga 2001, Bergen

2005, Budapest/Vienna, 2010, Bucarest 2012, Yerevan 2015), tutte finalizzate a potenziare e armonizzare i processi educativi dell'”*Higher Education*” (Sanz Oro, 2005). Si definì come primo obiettivo temporale il 2010, e successivamente il 2020, per attuare e completare questo processo di convergenza educativa, dando vita e forma ad una Università che risponda a specifiche necessità quali: (i) un insegnamento tecnico e scientifico di qualità, (ii) lo sviluppo delle competenze trasversali e (iii) lo sviluppo dell'apprendimento per tutta la vita (*Lifelong Learning* – LLL)⁴.

1.2. Il processo di Bologna e il nuovo sistema universitario in Europa

I principali documenti che riguardano le decisioni politiche di convergenza europea sono: la Dichiarazione di Sorbona (1998), la Dichiarazione di Bologna (1999), la Conferenza di Berlino (2003), la Comunicato di Bergen (2005), il Comunicato di Londra (2007), Dichiarazione di Lisbona (2007).

La Dichiarazione di Sorbona del 1998, in particolare rappresenta un evento epocale per la nuova Europa: alcuni tra i più importanti Stati europei (Italia, Francia, Germania, Inghilterra), nelle figure dei loro Ministri dell'Educazione, si riunirono per dare inizio alla creazione di uno Spazio Europeo per l'Educazione Superiore. A questo inizio seguì, l'anno successivo, un altro incontro di fondamentale importanza: la Dichiarazione di Bologna (1999), che vede l'intervento di circa trenta Stati europei per siglare un patto che mette le basi alla creazione di uno “Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore” (che da qui a seguire chiameremo SEIS).

Nel 2003 la conferenza di Berlino segna un altro passo importante nell'evoluzione del processo di Bologna: si definisce che l'apprendimento non è identificabile in un tempo definito, bensì è per tutta la vita (LLL – *Lifelong Learning*). Pertanto non è possibile limitare il tempo dell'apprendimento al “tempo” della scuola. Inoltre, lo sviluppo di competenze generiche e trasversali, oltre a quelle specifiche, risulta essere di fondamentale importanza.

La conferenza di Bergen (2005), a cui parteciparono 45 stati europei, rappresenta un evento importante che definisce rilevanti cambiamenti dell'assetto europeo, tra cui il bilancio del processo di Bologna finora portato avanti e la stesura del documento *Trends IV*. Nel 2007 a Londra (Comunicato di Londra) i Ministri dell'Educazione fanno un bilancio di questi primi anni di lavoro e stendono il documento *Trends V*, in cui si descrivono gli importanti passi in avanti realizzati verso un'educazione che si basa sempre più sui bisogni dello studente.

A livello europeo si sono definite delle linee guida che garantiscono l'esistenza di sistemi di qualità di appoggio all'apprendimento degli studenti universitari. In particolare, il citato documento

⁴ Per approfondimenti si rimanda al sito <http://www.eees.es/es/documentacion>

Trends V del 2007, che evidenzia la necessità dello sviluppo di servizi per l'orientamento e il supporto degli studenti e, nello specifico, propone che oltre al docente tutor, lo studente dovrà disporre di supporto e orientamento anche da parte orientatori ed esperti come esplicitato nella nota seguente:

Student services such as academic guidance, career services, accommodation, psychological counselling and welfare services, play an increasingly important role when it comes to enhancing the attractiveness and the competitiveness of the European Higher Education Area. They provide national and international students with the infrastructure to assist each individual student to navigate through higher education in the best possible way, and ideally should be adapted to each student's goals, objectives and personal circumstances (Trends V, 2007, p. 47).

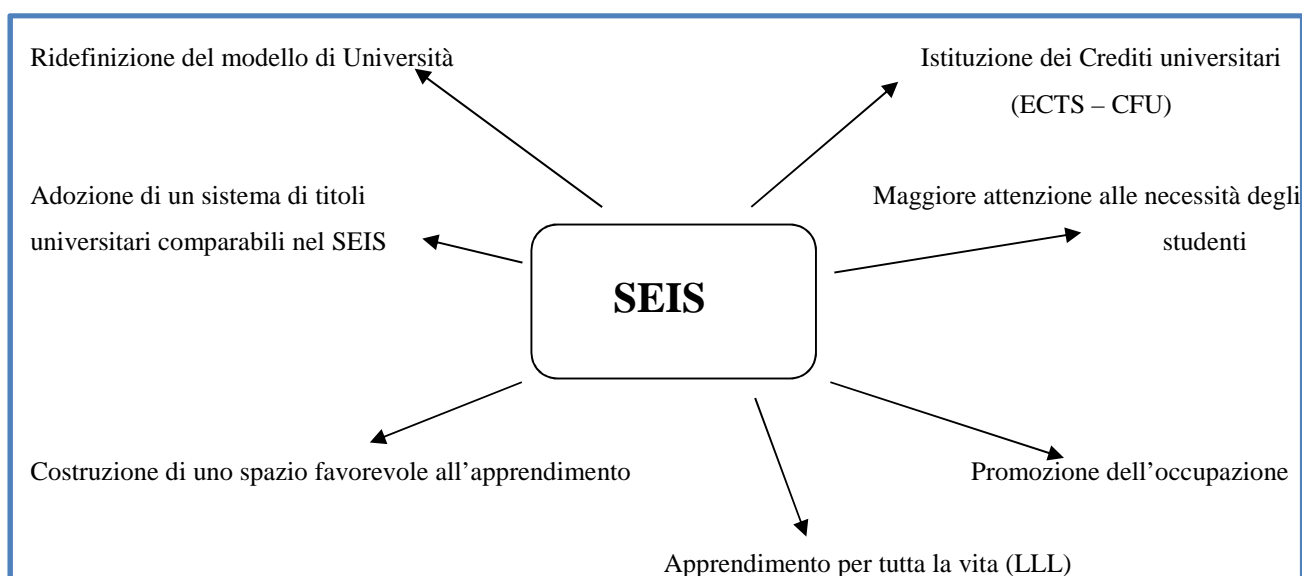
Come sintetizzato nella tabella 1 ripresa da Sanz Oro (2009, p. 45), tutti questi documenti trattano, in forme diverse, della convergenza del SEIS.

Tab. 1. Sintesi dei principali riferimenti del Processo di Convergenza Europea (Sanz Oro, 2009, p. 45, nostra traduzione)

<i>Dichiarazione di Sorbona (1998)</i>	Facilitare la mobilità di docenti e studenti Armonizzare i titoli universitari
<i>Dichiarazione di Bologna (1999)</i>	Compatibilità dei titoli Sistema basato su due cicli Sistema di crediti (in inglese ECTS, in italiano CFU) Promuovere la mobilità di docenti, ricercatori e studenti Potenziare la qualità universitaria
<i>Conferenza di Praga (2001)</i>	Apprendimento per tutta la vita Partecipazione attiva delle istituzioni di Educazione Superiore e dello studente Necessità di migliorare l'Educazione Superiore europea
<i>Conferenza di Berlino (2003)</i>	Iniziare il sistema dei due Cicli Stabilire un sistema di qualità nazionale
<i>Comunicato di Bergen (2005)</i>	Dottorato e sinergia tra Educazione Superiore e ricerca Apprendimento per tutta la vita Miglioramento all'accessibilità ed uguali opportunità Autonomia istituzionale
<i>Comunicato di Londra (2007)</i>	Mobilità docenti, studenti e laureati Struttura degli studi come un sistema uniformato in 3 cicli Riconoscimento delle qualifiche, dei crediti ECTS, del supplemento di titolo Piano nazionale per sviluppare competitività e trasparenza Apprendimento per tutta la vita Certificazione di qualità e registro europeo di Agenzia della qualità Dimensione sociale dell'Educazione Superiore Spazio europeo dell'Educazione Superiore in un scenario globale

Le principali conseguenze della Convergenza Europea riguardano, quindi, la ridefinizione del modello di Università, l'utilizzo dei Crediti Formativi Universitari (CFU), l'adattamento dei titoli universitari per la comparazione a livello Europeo, la maggiore attenzione agli studenti nel processo educativo e di apprendimento, la creazione di un contesto che faciliti l'apprendimento, lo sviluppo dell'inserimento lavorativo, e la definizione di apprendimento per tutta la vita.

Il processo di Bologna ha apportato numerose e rilevanti modifiche nell'assetto dell'Educazione Superiore. Questi cambiamenti hanno anche inevitabilmente condizionato il sistema dell'orientamento universitario. Parafrasando Sanz Oro (2009) possiamo categorizzare questi elementi di innovazione in sette macro categorie: (i) ridefinizione del modello di Università, (ii) istituzione dei Crediti universitari, (iii) adozione di un sistema di titoli universitari comparabili nel SEIS, (iv) maggiore attenzione alle necessità degli studenti, (v) costruzione di uno spazio favorevole all'apprendimento, (vi) occupazione, (vii) apprendimento per tutta la vita (LLL).



Graf. 1. Elementi di innovazione del SEIS

1.2.1. Il progetto *Tuning* e l'apprendimento basato sulle competenze⁵

Il progetto *Tuning* (2007) (*Tuning Educational Structures in Europe*) ha proposto una serie di interventi per rendere operativo il Processo di Bologna, grazie ad una metodologia che prevede la progettazione, la revisione e lo sviluppo di elementi per valutare i Corsi di Studio per i diversi cicli accademici. La valutazione dei Corsi di Studio viene fatta prendendo in considerazione una serie di

⁵ Per maggiori approfondimenti si rimanda al sito http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6450

indicatori che fanno riferimento al processo didattico, ai risultati accademici, alle risorse e alle strutture del Corso.

Relativamente a quest'ultima dimensione, una sezione degli indicatori riguarda la valutazione degli interventi di supporto, informazione e/o orientamento e tutorato agli studenti. Viene data, così, rilevante importanza ai *Teaching & Learning Methods*, ossia alle forme di insegnamento per l'apprendimento messe a disposizione dalle Università, e una delle voci considerate sono le attività di tutorato e il frequentare attività seminariali e tutoriali, che in presenza sia online.

É grazie al progetto *Tuning* che emerge la necessità di integrare alla formazione specialistica e specifica dei singoli insegnamenti, una serie di competenze trasversali atte a completare la formazione olistica dello studente. Sarà, così, il docente universitario, che rivestirà il ruolo di “docente Tutor”, a supportare lo studente in questo percorso di costruzione della sua persona oltre della sua formazione accademica come studente.

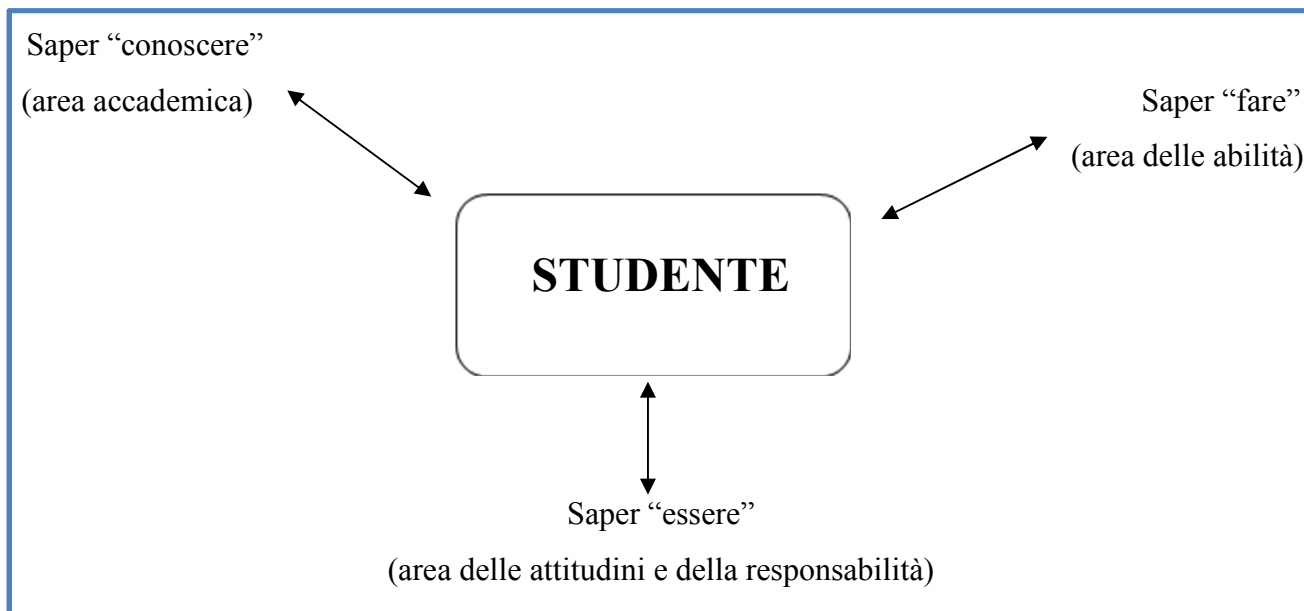
1.3. Il ruolo del Docente universitario nel SEIS: un nuovo approccio all'insegnamento universitario

Alla luce delle rilevanti innovazioni introdotte dal processo di Bologna all'assetto pedagogico universitario, va inevitabilmente anche rivisto il ruolo del docente universitario: se prima si partiva da un'idea passiva dell'apprendimento in cui il docente “somministrava sapere” si é passati ora a un'idea attiva in cui al centro dell'atto educativo c'è lo studente, colui che apprende.

Il Tutor docente si caratterizza per essere un agente di accompagnamento continuo dello studente lungo tutto il percorso di studio, che guida il suo processo di apprendimento e che facilita la riflessione personale, l'apprendimento e l'autonomia, al fine di strutturare il Progetto Formativo e Professionale degli studenti. Il Tutor docente continua ad essere un docente che veicola le conoscenze specifiche dei suoi insegnamenti, ma questo non sarà più il suo unico compito. Lo sviluppo del suo nuovo ruolo di tutor comporterà degli impegni etici, quali: essere impegnati nel processo di apprendimento degli studenti, conoscenza del piano di studio e del profilo specifico che si forma nel CdS in cui si insegna, saper padroneggiare alcune competenze necessarie per realizzare il ruolo di tutor (di gestione, di relazione, di comunicazione, ecc.) (Álvarez, 2014c).

Come evidenziato anche nel progetto *Tuning* (vedi par. 1.1.1.), il ruolo del docente universitario deve essere di supporto allo studente per l'acquisizione di competenze utili per il suo percorso di studio e di vita. Si riporta di seguito la distinzione di Sanz Oro (2005, p. 53) che

descrive le competenze dello studente in tre macro “anime”, correlate alla definizione classica del sapere: (i) il saper “conoscere” (area accademica), (ii) il saper “fare” (area delle abilità), (iii) il saper “essere” (area delle attitudini e della responsabilità).



Graf. 2. Competenze dello studente nel SEIS

Lo studente è ora partecipe e al centro del processo di apprendimento. Si sta parlando di un ridefinizione dell'attività docente in termini di ruolo ed in termini di funzioni. Così, competenze come il saper lavorare in gruppo, saper risolvere problemi, sapere scegliere, divengono fondamentali per il suo saper conoscere, saper fare e saper essere.

Alla luce di queste rilevanti innovazioni, azioni di tutorato e di orientamento si sono rivelate una strategia di sempre maggiore efficacia, che permette di arricchire la formazione di base con azioni formative che vanno a potenziare quelle abilità e competenze trasversali fondamentali per la formazione a livello universitario. Tutti i cambiamenti apportati dal SEIS e su descritti, quali un apprendimento più autonomo e attivo, maggiore mobilità internazionale, differente gestione del tempo studio con il sistema ECTS, fanno sì che le competenze necessarie per gli studenti siano maggiori e di carattere trasversale, e allo stesso tempo cambia fortemente anche il ruolo del docente universitario (Álvarez, 2013a).

I numerosi cambiamenti intervenuti negli anni nell'assetto universitario in ambito europeo hanno imposto una rivisitazione del ruolo del docente, stravolgendo l'assetto della metodologia didattica: da un approccio più passivo, costituito prevalentemente da lezioni frontali, ad un approccio più attivo fatto di collaborazione e di costruzione di lavori in forma collaborativa.

Alla funzione docente viene richiesto un maggior enfasi circa il suo ruolo orientativo e atto, anche all'inserimento lavorativo. Tale ruolo é strettamente interconnesso all'essere docente tramite delle azioni di tutorato per mezzo dei diversi modelli esistenti (Gairín, Feixas, Guillamón, e Quinquer, 2004b; Zabalza, 2003).

Zabalza (2002) mette l'accento principalmente sui cambiamenti sociali dell'assetto universitario, come la massificazione degli studi, il controllo sociale in termini di qualità della didattica e il nuovo concetto di apprendimento per tutta la vita. Questi fenomeni hanno indubbiamente un impatto anche sul ruolo del docente universitario. Tale impatto si può sintetizzare in:

- Ampliamento delle funzioni tradizionali del docente universitario tra cui sostegno e orientamento degli studenti, coordinamento con gli altri docenti, utilizzo delle nuove tecnologie;
- Maggior esigenza in termini di pianificazioni, progettazione ed elaborazione del lavoro docente: é importante conoscere i contenuti specifici della propria disciplina, ma al contempo, risulta indispensabile ampliare la dimensione pedagogica della professione, per adattarla alle condizioni degli studenti *hic et nunc*;
- Incremento della burocrazia didattica, per la coordinazione, programmazione e analisi della qualità della didattica, e per l'espletamento di una serie di procedure amministrative sempre più complesse sia della didattica che della ricerca;
- Individualismo docente, inteso come libertà dell'insegnamento e come definizione delle proprie linee di ricerca.

Michavila (2000) ha riassunto le nuove sfide dell'Università in sei macro categorie:

- Adattarsi alla domanda del mondo del lavoro, fornendo una formazione adeguata sia in termini specialistici che in termini di formazioni di base;
- Situarsi in termini di competitività sociale mantenendo la qualità della didattica;
- Migliorare la gestione in relazione alle risorse disponibili;
- Introdurre le nuove tecnologie per la gestione, per la formazione e per potenziare le relazioni internazionali;
- Essere un motore dello sviluppo locale in termini culturali, sociali ed economici tramite le relazioni con il territorio;
- Collocarsi in un scenario globalizzato in termini formativi ed economici, incentivando la mobilità, la ricerca e lo sviluppo.

1.4. Radici storiche e teorie pedagogiche di riferimento del tutorato

Le origini del tutorato sono storicamente lontane. In relazione alle teorie pedagogiche di riferimento, come evidenzia Torre (2006, p. 16), le prime forme di supporto e accompagnamento si possono far risalire alla maieutica di Socrate e all'importanza che Quintiliano dava alla relazione con i pari per il bambino, se facciamo riferimento al *peer tutoring*. Anche nell'Odissea di Omero possiamo rilevare una forma di supporto quando Ulisse affida il figlio Telemaco alle cure di Mentore per guidarlo e condurlo in sua assenza, mentre egli combatteva nella guerra di Troia.

Nel '600 Comenio dà importanza all'insegnamento reciproco tra pari per potenziare l'apprendimento, fino ad arrivare ai "monitori" di Bell e Lancaster. Il metodo monitoriale consisteva nella trasmissione di conoscenze di base (legate alla lettura, alla scrittura e al far di conto) da parte del maestro ad alcuni alunni «strategici», ossia i più attenti ed esperti del gruppo, definiti «monitori» (Da Re e Zago, 2014a).

All'inizio del '900 la "Scuola attiva" promuove inoltre uno stile di apprendimento svincolato dai dogmi classici e appoggia le pratiche di cooperazione tra gli allievi (Barnier, 2001).

I riferimenti pedagogici relativi alle teorie sul tutorato si agganciano anche alla teoria socio-costruttivista e principalmente al pensiero di Vygotskij e di Bruner. Il socio-costruttivismo prevede un approccio sempre più attivo nella costruzione delle conoscenze grazie alla mediazione sociale che facilita l'appropriazione dei saperi verso l'autonomia. Secondo Vygotskij, lo sviluppo cognitivo richiede l'interazione sociale per aver il suo massimo sviluppo, più nello specifico, lo sviluppo di abilità aumenta sotto la guida di un adulto o attraverso la collaborazione tra pari, e ciò favorisce l'apprendimento di più rispetto al lavoro individuale. È con il concetto di "zona di sviluppo prossimale" che Vygotskij definisce "la distanza tra lo sviluppo cognitivo derivante dalle abilità di *problem solving* messe in atto individualmente ed il livello di sviluppo potenziale che si avrebbe se la stessa attività fosse svolta sotto la guida di un adulto o in collaborazione con pari capaci (Torre, 2006, p. 17).

Un altro importante riferimento riguarda il sapere esperienziale, anche detto il "quarto" sapere: come ricorda Reggio (2009, 2010), l'apprendimento esperienziale deriva dall'espressione americana *experiential learning* e fa riferimento all'apprendimento che deriva dall'esperienza, distinguendo quest'ultima da altri concetti del linguaggio pedagogico quali "fare", "azione", "attività" e "pratica".

Da ultimo, ma non meno importante nel nostro contesto, in relazione al *peer tutoring*, un riferimento particolare va riservato alle teorie e pratiche del movimento internazionale *Student Voice* (Cook-Sather, 2009; Grion e Cook-Sather, 2013), che propongono un vero passaggio di

approccio: da studenti-utenti a studenti-partner dell'istituzione. Anche in merito alle azioni tutoriali, emerge forte, secondo questa logica, la dimensione dell'ascolto e della partecipazione reale e democratica alla presa decisionale nell'istituzione. Facendo riferimento al modello di Michel Fieling (citato da Grion, 2013), vanno segnalati alcuni modelli di partnership perseguibili quali: studenti come fonte di informazioni, studenti come rispondenti attivi, studenti come co-ricercatori, studenti come creatori di conoscenza, studenti come co-autori, apprendimento intergenerazionale come forma di democrazia vissuta.

2: Necessità degli studenti universitari e modelli di accompagnamento: il tutorato

2.1. L'importanza del sostegno agli studenti e i loro bisogni nella nuova Università Europea

In seguito alle numerose riforme apportate dal processo di Bologna risulta che le strutture organizzative e didattiche europee dell'Istruzione Superiore sono oggi più compatibili tra di loro, anche se i passi in avanti da fare sono ancora molti. L'obiettivo da perseguire é ancora quello di garantire un'istruzione superiore di qualità a tutti, accrescere l'occupabilità dei laureati e rafforzare la mobilità quale strumento per migliorare l'apprendimento. Uno degli aspetti che indubbiamente va potenziato riguarda il fornire agli studenti adeguati servizi di sostegno, di consulenza e orientamento, con particolare attenzione all'uso del *peer learning*, come precisato da Finocchietti, *et al.* (2012). Il fine é quello di ridurre i tassi di abbandono, migliorando la qualità della didattica universitaria anche grazie ad azioni di sostegno, orientamento e consulenza agli studenti, attraverso il potenziamento di azioni formative che mettano al centro dell'atto educativo lo studente, con metodi innovativi di insegnamento che rendano gli studenti attivi e partecipi nel loro apprendimento (Álvarez e González, 2006).

A partire dagli anni '80 del Novecento si assiste alla crescita esponenziale dell'interesse del mondo accademico per azioni di orientamento e tutorato che non siano più solamente di carattere informativo, ma che aiutino a migliorare la formazione degli studenti in maniera più profonda e olistica.

Emerge quindi la necessità di offrire un supporto personalizzato agli studenti, al fine di potenziare le capacità e valorizzare il potenziale intellettuale di ogni singolo studente, come previsto dagli obiettivi del SEIS (Garcia Antelo, 2011). Questo non vuole dire fornire una didattica individualizzata, ma un'attenzione all'insegnamento individualizzato (Garcia Nieto *et al.*, 2004;

Pino e Ricoy, 2006; Rodriguez Ortega, 2010). Tale necessità nasce dalle nuove necessità degli studenti universitari, come sottolineato da vari Autori (Álvarez Rojo *et al*, 2004; Garcia Nieto *et al.*, 2004; Rodriguez Espinar, 2004) e che possiamo sintetizzare come di seguito: (i) l'aumento cospicuo di studenti che frequentano e studiano all'Università; (ii) i fattori che influenzano il rendimento accademico non sono solo di carattere accademico, ma anche personali e sociali (il tutor quindi funge da mediatore per poi, eventualmente, invitare lo studente a contattare gli esperti, attivando un'azione di mediazione con il contesto universitario); (iii) rendere effettiva la mobilità internazionale, sia in termini di *incoming*, sia di *outcoming*, e quindi supportare gli studenti anche in questi termini; (iv) non sono solo studenti che finiscono la formazione superiore ad iscriversi all'Università, ma sempre più anche un'utenza "adulta", già esperta sul campo, si accosta alla formazione universitaria; (v) diversità tra e degli studenti, per necessità personali, di salute, di motivazione, di aspettative; questo comporta un necessario sostegno individualizzato; (vi) necessità di sostenere chi ha bisogni educativi specifici, per vivere l'Università come luogo di valorizzazione dell'opportunità per tutti, in un'ottica inclusiva.

Zabalza (2002) evidenzia come il cambiamento sociale dell'Università abbia fortemente influito anche sulle necessità degli studenti universitari. Questo é dovuto essenzialmente a quelli che l'Autore sintetizza in tre processi:

- *processo di massificazione*: un passaggio dalla concezione elitaria dello studio universitario a un incremento notevole degli iscritti all'Università. Tale processo ha comportato una serie di conseguenze tra cui: la necessità di lavorare con gruppi numerosi di studenti, gruppi di studenti eterogenei e con motivazioni differenti, la necessità di adottare metodologie didattiche e di supporto alle diverse necessità degli studenti;
- *processo di femminilizzazione*: con differenze sostanziali nei differenti rami conoscitivi, questo processo ha avuto un impatto non tanto nella metodologia didattica, quanto nelle forme di supporto e di sostegno;
- *processo di selezione*: in relazione al processo di massificazione le Università hanno dovuto progettare dei meccanismi di selezione e distribuzione degli studenti nei diversi contesti didattici. Tali meccanismi differiscono da Paese a Paese e anche con peculiarità differenti nelle singole Università.

In questo contesto si dovrà quindi rispondere a queste necessità in conformità con le direttive del SEIS. L'Università, come sistema educativo complesso ha il dovere di orientare i propri studenti per consentire loro di sviluppare competenze, vivere esperienze, ambire a opportunità per poter realizzare un percorso di studio di successo ed un successivo positivo inserimento nel mercato produttivo.

Il proliferare d'interesse per il tutorato universitario nasce, quindi, dalla necessità di rispondere a nuovi bisogni degli studenti. Allo stesso tempo, l'evoluzione e lo sviluppo della didattica universitaria portano a rivedere anche la funzione e il ruolo del docente universitario verso una didattica sempre più attenta agli studenti e al loro sviluppo nel percorso di studio. Il tutorato universitario va inteso, quindi, come una innovazione educativa che si realizza con l'accompagnamento degli studenti lungo il loro percorso accademico e come un'attività complementare del ruolo docente al fine del miglioramento della didattica.

L'orientamento universitario rappresenta un mezzo attraverso cui poter assolvere al senso della formazione permanente attraverso l'appoggio che i docenti (e/o gli studenti debitamente formati) prestano agli studenti. Il processo di convergenza Europea porta all'esigenza di un apprendimento più autonomo e di conseguenza a una differente gestione del tempo. Questo comporta un lavoro più autonomo e nuove strategie per la gestione di queste nuove dinamiche per il supporto degli studenti in tutti gli ordini e gradi. Una possibile strategia risulta essere il tutorato come strumento per l'accompagnamento degli studenti, per l'apprendimento e per lo sviluppo di competenze.

Bertagna e Puricelli (2008) hanno raggruppato i bisogni degli studenti legati all'orientamento in tre macro categorie: (i) *bisogni di tipo informativo*, che consistono in richieste d'informazioni circa la realtà universitaria; (ii) *bisogni di tipo formativo*, come richieste di interventi utili per aiutare ad acquisire o potenziare determinate conoscenze (ad esempio, sul metodo di studio); (iii) *bisogni di consulenza specifica e/o counselling*, come richieste di supporto e sostegno di carattere prevalentemente individuale, psicologico e motivazionale.

Partendo dalla categorizzazione di Valverde (2004) sui bisogni degli studenti universitari, possiamo ri-categorizzare tali bisogni (come proposto nella tabella 2) in: accademici, personali e didattici.

Tab. 2. I bisogni degli studenti universitari (nostra rielaborazione da Valverde, 2004)

<i>Bisogni accademici</i>	<ul style="list-style-type: none"> - mancanza di informazioni sui servizi e sulle opportunità dell'Università - mancanza di informazioni sulle procedure amministrative e burocratiche - non conoscenza del contesto universitario e del CdS - non conoscenza del Piano di Studi e degli sbocchi occupazionali
<i>Bisogni personali</i>	<ul style="list-style-type: none"> - problemi socio-personali derivanti dal passaggio all'Università come: cambio di residenza, cambio del gruppo di pari, lontananza dal nucleo familiare, ecc.
<i>Bisogni didattici</i>	<ul style="list-style-type: none"> - difficoltà relative all'adattare il proprio metodo di studio e la gestione del tempo studio - nuove metodologie didattiche e nuovi sistemi di valutazione - richiesto un elevato livello di autonomia e responsabilità per la gestione del tempo studio

Altri Autori hanno trattato l'argomento in relazione a possibili risposte, in termini di supporto e di sostegno (Campoy e Pantoja, 2000, Lobato e Muñoz, 1994; Medialdea e Da Re, 2012; Vidal, Diaz, e Vieira, 2001): é quindi possibile sintetizzare le possibili risposte ai bisogni degli studenti che arrivano all'Università, come proposto nella tabella 3.

Tab. 3. Ulteriori necessità degli studenti

Relativi alla transizione Secondaria-Università	-Scarsa conoscenza dell'istituzione universitaria e dei relativi procedimenti amministrativi -Informazioni superficiali sugli studi scelti, aver sbagliato scelta -Non conoscenza del profilo del Corso di Studio scelto
Personali e sociali	-Problemi di carattere personale, familiare, economico e sociale -Non conoscenza dei propri interessi e delle proprie capacità e potenzialità
Accademico-professionali	-Problemi relativi al percorso accademico -Cattivo metodo di studio e della gestione del tempo studio -Non conoscenza degli sbocchi occupazionali del percorso scelto

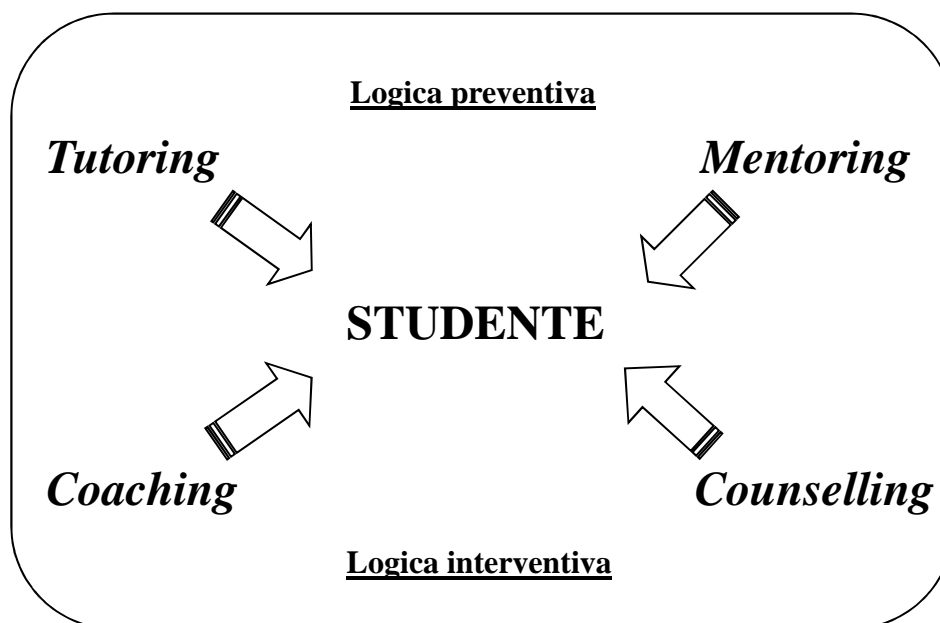
É fondamentale individuare i bisogni degli studenti per poter agire in termini preventivi in quanto tutti questi sono problemi e necessità legate alla transizione, che possono sfociare nel fenomeno del *drop-out* (come descritto nel Capitolo 1).

2.2. Modelli di accompagnamento degli studenti universitari: il tutorato universitario

Come risposta ai numerosi bisogni che possono manifestare gli studenti universitari, la letteratura nazionale e internazionale propone differenti modelli di accompagnamento, a seconda degli specifici obiettivi educativi a cui si voglia dar risposta.

Azioni di *tutoring*, *mentoring*, *counselling* e *coaching* sono oggi parte integrante del sistema universitario, sia pur con specificità che differenziano le singole realtà. Tutti questi modelli hanno come scopo generale quello di favorire l'inserimento accademico e sociale degli studenti neo iscritti nel sistema universitario e di contribuire alla buona riuscita del percorso di studio (Cfr. Da Re, Casado-Muñoz, e Collado-Fernández, 2014).

La principali differenze delle diverse attività riguardano "l'intenzione educativa" dei modelli: *tutoring* e *mentoring* agiscono principalmente in un'ottica preventiva e proattiva (con differenze tra singole attività ed approcci). *Counselling* e *coaching* hanno invece un approccio orientato a intervenire su un problema già esistente, in termini personali (*counselling*) e in termini professionali (*coaching*), come descritto nello schema proposto nel Grafico 3.



Graf. 3. Modelli di accompagnamento universitario

Il *mentoring* nasce in America negli anni '80 del Novecento, come programma di lotta contro l'abbandono scolastico e solo successivamente è stato esteso ad adulti e a soggetti in difficoltà di tipo educativo, sociale, professionale (Gelli e Mannarini, 2009). Esso riguarda un rapporto “uno ad uno” tra i due attori: il *mentor* ed il *mentee*. Questo tipo di azione di supporto si sviluppa maggiormente in contesti di lavoro, d’istruzione o di assistenza educativa compreso anche l’ambito della prevenzione sociale. Non esiste un programma predefinito al quale rispondere perché la relazione nasce e si basa sulla scelta volontaria dei due soggetti. Il *mentoring* si manifesta, quindi, come relazione di sostegno e di fiducia poiché si pone come assistenza prossima a una o più persone in un momento di debolezza o di transizione. Il senso di fondo si basa sulla relazione che si instaura tra *mentor* e *mentee*: promozione del benessere e prevenzione e contrasto del disagio, *empowerment* della persona per uno sviluppo dell’autostima e della fiducia in sé e negli altri. Rispetto al ruolo del tutor, quello del *mentor* risulta essere meno legato all’assetto istituzionale, ma più focalizzato sulla relazione e sull’attenzione alle necessità del *mentee* (Felice, 2005).

Infatti, ciò che differenzia la figura del *mentor* rispetto quella del tutor è che il primo è più orientato “al supporto emotivo-affettivo, capace di suscitare sia l’identificazione sia la distanza da sé, la relazione che si instaura è più empatica e partecipativa” (Biasin, 2010).

Il *mentoring* situa il focus di azione nello sviluppo personale, sociale e professionale dello studente, in cui la comunicazione e l’intercambio empatico in un contesto non necessariamente accademico risultano cruciali. In questo senso il *mentoring* può costruire parte delle attività

formative facenti parte del piano di studio se si tratta di *mentoring* formale, o di *mentoring* informale se si tratta di azioni di supporto non incluse nel percorso formale di studio (Sanz Oro, 2005).

Il *counselling*, secondo l'*American Counselling Association*, può essere definito come l'applicazione dei principi dello sviluppo umano, la psicologia, la salute mentale tramite strategie di intervento cognitive, affettive e sistematiche che sono destinate al benessere, alla crescita personale, di carriera o riferite a qualche difficoltà patologica.

L'orientamento (*guidance*) è un processo che riassume tutte le esperienze pianificate offerte allo studente e dirette alla realizzazione del suo massimo sviluppo (Grimaldi, 2006; Pombeni, 1996; Rodriguez Espinar, 1993; Soresi e Nota, 2010). In tal senso l'orientamento risulta come un processo d'intervento diretto al conseguire gli obiettivi prefissati in un determinato percorso di studio.

In relazione all'orientamento il *mentoring* si posiziona come pratica o esperienza educativa che si offre agli studenti per arrivare al loro sviluppo. In relazione al *counselling*, il *mentoring* si situa non allo stesso livello: il primo è il supporto di un terapeuta-specialista uno studente per la soluzione di un problema o di una patologia.

Il *coaching* è un processo di preparazione, di solito, riferito al raggiungimento di risultati o al raggiungimento di un obiettivo specifico e che ha come elemento caratterizzante il cambiamento a lungo termine. È di solito riferito al miglioramento di un'area specifica partendo dalle esigenze dello studente (Parsloe e Wray, 2000). Il *mentoring* si discosta dal *coaching* in quanto quest'ultimo ha come obiettivo il fomentare un determinato e specifico ambito mentre il *mentoring* prevede questo utilizzo, ma un supporto più complessivo (Sanz Oro, 2005, p. 106).

Esiste, quindi, una differenza, secondo vari punti di vista, di questi forme di supporto e di accompagnamento da un punto di vista comunicativo, sociale, ma soprattutto educativo. Rispetto al quadro teorico di riferimento della nostra ricerca ci focalizzeremo sulla logica preventiva, con particolare attenzione e approfondimento al *tutoring*, in quanto focus della nostra ricerca.

Tra i modelli di accompagnamento presentati faremo ora riferimento nello specifico ad azioni di *tutoring* in ambito universitario in quanto, nell'ambito concettuale dello SEIS il supporto tutoriale, assieme all'apprendimento permanente, rappresentano due componenti costituenti del nuovo modello educativo.

Se consideriamo il contesto universitario, è negli ultimi anni che il tutorato ha assunto un ruolo di fondamentale importanza e può essere letto come una cerniera in cui convergono *setting* organizzativo e *setting* formativo (Binetti, 1999a).

Il *tutoring* (in inglese *tutoring*, in italiano tutorato, in spagnolo *tutoría*) situa il focus di azione nella guida e supporto accademico dello studente, anche se é inevitabile che agendo sulla sua formazione accademica e scientifica ci sia anche un beneficio professionale e personale.

Con il termine *tutoring* intendiamo quella relazione educativa e pratica di accompagnamento che si instaura tra colui che é esperto, in un determinato ambito, che cioé porta l'*expertise*, e colui che riceve l'azione di *tutoring*. Come dimostrato da recenti studi in ambito accademico (Álvarez, 2005; Cano, 2008, 2009; García, Asensio, Carballo, García, e Guardia, 2005; González *et al.*, 2009; Jiménez, 2010; Rodríguez *et al.*, 2007), questo passaggio di conoscenze, esperienze, pratiche, nozioni e competenze prende maggiormente forza, se il rapporto tra tutor e studente autorizzato é "alla pari" (in inglese *peer tutoring*, in spagnolo *tutoría entre iguales*), ossia una naturale trasmissione di conoscenze tra il compagno più esperto ed il compagno novizio. Questo fa sì che la relazione sia più efficace proprio per una maggiore vicinanza di età e di saperi.

L'orientamento universitario in itinere (tutorato) dovrebbe servire per integrare differenti aspetti del processo formativo dello sviluppo dello studente, incidendo sull'apprendimento sociale, accademico e lavorativo dell'alunno stesso (Rodríguez Espinar, 1990). Il tutorato per essere efficace dovrebbe agire, prevalentemente, su due versanti: come strategia individuale per l'apprendimento al fine di favorire le esigenze di tutti e come strategia per l'integrazione, per l'unione delle diverse componenti della didattica, sia da un punto di vista personale che professionale (Álvarez e Betancourt, 2003; Gallego, 2006b).

L'azione di *tutoring* risulta essere una strategia di sostegno e di appoggio agli studenti tramite cui il docente-tutor o lo studente-tutor, a seconda del modello considerato, riveste il ruolo di mediatore e facilitatore, per azioni di appoggio accademico e relative al processo di presa di decisione. Tramite l'azione tutoriale lo studente ha la possibilità di superare le proprie difficoltà, di rafforzarsi in termini sia personali che didattici, durante il processo educativo che accompagna quello formativo universitario (Álvarez, 2012b).

A livello teorico possiamo collocare il tutorato nell'ambito più ampio dell'orientamento che agisce secondo una logica di prevenzione (in termini proattivi, anticipando le possibili situazioni che posso essere di ostacolo), di sviluppo (per fornire le competenze necessarie per poter rispondere alla fasi dello sviluppo evolutivo) e di carattere sociale (per fornire supporto di carattere educativo e di integrazione al contesto sociale dello studente) (Delgado Sanchez, citato da Sanz Oro, 2009).

2.3. Una definizione di tutorato universitario

Sono davvero numerose le definizioni che si trovano in letteratura circa il concetto di tutorato universitario. Concentrando la nostra attenzione sulla letteratura di settore in ambito spagnolo e italiano, di seguito presentiamo una sintesi delle principali interpretazioni dei più importanti Autori sul tema. Obiettivo di questa carrellata di definizioni é quello di sottolineare come i diversi Autori presentano il concetto di tutorato universitario e quali sono le principali dimensioni pedagogiche che emergono dalle diverse visioni del tema.

Tab. 4. Definizioni di tutorato universitario

Aguaded e Monescillo (2013, p. 82)	“Il tutorato dovrebbe non solo includere l’aspetto accademico, ma anche il sostegno personale e professionale, pertanto non si deve limitare, come attualmente risulta essere, a risolvere dubbi e a dispensare supporto per la realizzazione di lavori monografici”.
Álvarez (2002, p. 26)	“é una strategia che integra un insieme pianificato di azioni educative e orientative , che vengono offerte agli studenti con la finalità di completare e ampliare il terreno di esperienze, aspettative e opportunità formative, favorendo l’acquisizione di competenze vincolate al profilo del Corso di Studio, che si concretizzano e si sintetizzano lungo tutto il percorso di studio (<i>con l’aiuto del tutor</i>), in un Progetto personale con proiezione al mondo del lavoro”.
Álvarez (2002, p. 44)	“Il tutorato universitario é rappresentato da un processo cooperativo di azioni formative vincolate alla pratica educativa e proiettate alla maturità olistica dell’individuo, grazie a cui si apprende a comprendere, riflettere, decidere in maniera condivisa, responsabile e autonoma”.
Álvarez (2012b, p. 65)	“Definiamo il tutorato come una strategia che integra un congiunto organizzato e pianificato di azioni formative e orientative che vengono offerte agli studenti con al finalità di generare e ampliare l’esperienza e le opportunità di apprendimento, favorendo l’acquisizione delle competenze fondamentali del Corso di Studio, per facilitare la strutturazione durante gli studi del proprio progetto formativo, sintetizzando e ordinando gli apprendimenti che avranno rilevanza per la propria professione”.
Álvarez Pérez e González Alonso (2008, p. 53)	“il tutorato é una strategia con la quale si supportano e sostengono gli studenti nel loro processo di adattamento, sviluppo e formazione. L’obiettivo é di potenziare le capacità di ogni studente e aiutarlo a superare le difficoltà che sorgono durante il processo educativo”.
Binetti (2000, p. 613)	“Il tutorato può essere letto come una cerniera in cui convergono <i>setting</i> organizzativo e <i>setting</i> formativo”.
Bisquerra (2001, p. 9)	“é un processo di aiuto sistematico e continuo diretto a tutte le persone, in tutti i loro aspetti con l’obiettivo di potenziare lo sviluppo umano, lungo tutta la vita”.
Cano, (2008, p. 18)	“tutorato come responsabilità del docente nella quale si stabilisce un’interazione più personalizzata tra docente e studente, con l’obiettivo di guidare l’apprendimento di questo studente, adattandolo alle sue condizioni individuali e al suo stile di apprendimento, in modo che ogni studente raggiunga il miglior livello possibile”.
Echevarría <i>et. al</i> (1996, p. 212)	“Un’attività per coinvolgere la persona nella sua totalità, in modo che il passaggio nelle Istituzioni dell’Educazione Superiore assuma un’esperienza non solo di crescita intellettuale, ma anche sociale, personale, morale, [...]”.

Ferrer (2003, p. 72)	“una attività di carattere formativo che include lo sviluppo olistico degli studenti nella loro dimensione intellettuale, accademica, professionale e personale”.
Gallego (1997, p. 68)	“é un processo orientativo nel quale il tutor e gli studenti si incontrano in uno spazio comune di mutuo accordo, in un quadro teorico di riferimento e con una pianificazioni precedentemente definita. Il tutor supporta lo studente secondo aspetti accademici e/o professionali e assieme possono definire un progetto di lavoro che conduca alla possibilità che lo studente possa progettare e definire il suo progetto accademico e professionale”.
Gallego e Riat Vendrell (2006b, p. 187)	“il tutorato (o azioni tutoriale) é il processo orientativo nel quale si impegnano sia il docente che lo studente, con l’obiettivo che il primo aiuta il secondo (durante il periodo di formazione universitaria) a pianificare il suo sviluppo personale e professionale”.
Garin <i>et al</i> (2004, p. 67)	“un processo di orientamento che sviluppano in maniera congiunta professori e studenti, circa aspetti accademici, professionali, personali, con la finalità di stabilire programmi di lavoro che favoriscano la produzione e la progettazione del percorso più adeguato rispetto alla carriera universitaria scelta”.
Garcia, Troyano e Martinez (2011, p. 10)	Il suo obiettivo fondamentale é l’orientamento degli studenti nel quadro dei programmi e dei piani di studio nei quali sono iscritti. Pertanto, include attività come il supporto nei processi di accesso all’Università, la definizione del percorso di studio degli studenti e il loro successivo accompagnamento”.
Garcia Nieto <i>et al</i> (2005, p. 191)	“azione verso uno studente (o gruppo di studenti) per sostenerlo e aiutarlo nel suo processo educativo, come mezzo per contribuire allo sviluppo delle competenze generiche e disciplinari definite per ogni CdS. Il docente, che a sua volta e in convergenza con le funzioni di docenza, esegue un insieme di attività orientative e formative, facendo sì che lo studente arrivi al suo massimo sviluppo cognitivo, personale, accademico e professionale”.
Gil Flores <i>et al</i> (2004, p. 67)	“l’azione tutoriale é parte della funzione del docente universitario e rappresenta la concretizzazione dell’orientamento per gli studenti. É pertanto l’azione di orientamento che realizza il docente con lo studente ed é vincolata alla sua attività di docente”.
González Maura (2006, p. 29)	“un’attività e una funzione del professore diretta a potenziare la formazione olistica dello studente nel processo di insegnamento-apprendimento”.
Hernandez de la Torre (2002, p. 144)	“orientare, guidare, informare studenti considerando individualmente, la loro formazione intellettuale, personale e sociale, in modo personalizzato al fine che apprendano ad apprendere e ad inserirsi nella società e nel loro futuro professionale”.
González Jimenez <i>et al.</i> , (2010, p. 238)	“aspira al fatto che un numero crescente di studenti riceva orientamento e supporto da parte di un docente con disponibilità di tempo e con preparazione adeguata, al fine di sostenere lo studente nella ricerca di soluzioni, e di incentivare le sue inquietudini intellettuali, accademiche e professionali. Questo docente, inoltre, deve essere responsabile di offrire orientamento personale e dirigere gli studenti in base alle loro necessità”.
Lazaro (2003, p. 108)	“professore che tutela la formazione umana e scientifica di uno studente e lo accompagna nel suo processo di apprendimento”.
Lázaro e Asensi (1987, p.p. 49-50)	“..é un’attività inerente alla funzione del docente che si realizza individualmente o collettivamente con studenti di un gruppo classe, con la finalità di facilitare l’integrazione personale dei processi di apprendimento”.
Laneve (2000, p. 20)	“Il tutorato rappresenta una delle maggiori innovazioni didattiche degli ultimi decenni e rappresenta un metodo valido per ridurre il divario tra qualità della didattica e la quantità di studenti iscritti all’Università”.
Martinez (2009, p. 82)	“il suo principale baluardo risiede nella relazione tra docente-studente e di conseguenza nella personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento”.

Pantoja (2005, p. 78)	“l’azione tutoriale consiste nel contributo che realizza il docente alla formazione olistica degli studenti di cui é responsabile”.
Peréz Boullosa (2006, p. 134)	“una modalità organizzativa dell’insegnamento universitario nella quale si stabilisce una relazione personalizzata di aiuto nel processo formativo tra un facilitatore o tutor, solitamente un docente, e uno o più studenti”.
Rodriguez Moreno (2002, p. 64)	“il sistema tutoriale é tutto quel insieme di attività e strategie orientative, a livello individuale e di gruppo, che realizza il docente tutor con gli studenti”.
Sancho (2002, p. 21)	“il tutorato é il congiunto di tutte le attività, attitudini e processi, scambi personali e professionali che caratterizzano la relazione tra docente e studente”.
Sola Moreno (2005: , p. 131)	“il tutorato si deve considerare dentro il campo della responsabilità che il professore deve avere per gli studenti, con la finalità di contribuire alla sua formazione olistica e non meramente accademica”.
Torre (2006, p. 7)	“Il tutorato in termini generali può essere interpretato come “una pratica pedagogica complementare al processo di insegnamento-apprendimento” e ha come principale finalità quella di contrastare la dispersione scolastica ed universitaria e il ritardo negli studi. In termini pedagogici sono numerose le teorie pedagogiche che sottostanno al tutorato e altrettanti i risvolti operativi, non solo in ambito universitario, ma anche in quello scolastico e in quello formativo ed aziendale”.

Dalla carrellata di definizioni proposte sono emerse alcuni aspetti di interesse che fanno parte della dimensione tutoriale, esse sono raggruppabili in tre categorie: quella accademica, quella personale e quella professionale. Gli altri aspetti riguardano:

- *La progettualità*: intende il tutorato come spazio progettuale per definire il proprio percorso accademico e progettuale, per definire il proprio “percorso di studio”, “il proprio percorso personale verso il mondo del lavoro” e “per inserirsi nella società”.
- *L’approccio tutoriale*: dalle definizioni presentate emergono alcune dimensioni legate al tipo di approccio. Il tutorato é quindi descritto come una “pratica pedagogica” e “un’azione educativa”, ma anche “un’azione/processo/strategia orientativa” per lo sviluppo della persona nella sua totalità e per “lo sviluppo integrale e olistico”.
- *Gli aspetti pedagogici del tutorato*: il tutorato viene descritto da alcuni Autori come “un’innovazione didattica” o “uno strumento per il miglioramento della qualità della didattica”. Il tutorato viene presentato come un congiunto di “azioni formative” in “ottica collaborativa” per la “formazione personalizzata” degli studenti e come un “processo di insegnamento-apprendimento”. Il tutorato viene presentato come una “pratica educativa” e una “strategia” di “accompagnamento” per “l’acquisizione di competenze” sia “generiche che disciplinari”.
- *Gli elementi psico-educativi*: vengono presentati concetti tra i quali “la responsabilità”, “l’autonomia”, “lo sviluppo cognitivo”, ma viene anche presentato il tutorato come un processo per potenziare gli “stili di apprendimento” per la “comprensione” e per la

“riflessione”. Tutorato come “sostegno” e “aiuto” per gli studenti per tutto il percorso accademico e in ottica di “Life Long Learning”.

- *Il ruolo del tutor e le sue funzioni*: nel processo di tutorato in molte definizioni viene sottolineato il ruolo del tutor come “facilitatore” e come mediatore dell’azione tutoriale. Nelle definizioni della cultura spagnola si sottolinea il ruolo del tutor “come responsabilità del docente”.

2.4. Il tutor nello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore

Molti Autori hanno definito il nuovo ruolo del docente come tutor. Il termine tutor é di origine latina e deriva dal sostantivo “tutor”, dall’aggettivo “*tutus*”, e dal verbo “*tutari*” ossia, “colui che cura, che sostiene, che protegge, che dà sicurezza” riferita al sostantivo e riferito al verbo “proteggere, difendere, custodire” e rimanda ad un’accezione di cura, protezione, vigilanza (Galli, 1991). Il tutor, in termini generali, é “*un facilitatore dell’apprendimento in piccolo gruppo o individuale, sia in aula che in ambito professionale. Stimola negli studenti la capacità di ragionamento e pensiero critico, con lo scopo di renderli indipendenti cercando di evitare situazioni di apprendimento passivo ed aiuta ad autodeterminare i bisogni di apprendimento*” (Barrows, 1988, p. 11).

Come ricorda Torre (2006), il termine tutor é entrato nel linguaggio quotidiano in diverse forme. A livello giuridico, il tutore é colui o colei che si prende cura di qualcuno più debole per condizioni psico-fisiche e lo rappresenta legalmente. Il pubblico Tutore é un’Autorità di garanzia regionale per la protezione e la promozione dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Riferito al mondo sanitario il tutore é quella struttura di sostegno che mantiene una parte del corpo nella giusta posizione. Se riferito alla sicurezza stradale il tutor é un sistema che permette di rilevare la velocità media dei veicoli su un tratto di strada ed é quindi deputato alla nostra sicurezza.

Il ruolo del tutor sta sempre più prendendo piede anche nel mondo formativo, aziendale e scolastico, come confermato dalla bibliografia esistente (Arbizu, Lobato, e Castillo, 2005; Álvarez, 2005; Topping, 1997). Con ruoli specifici e differenziati i ruoli della funzione tutoriale sono stati interessati da un’autentica esplosione anche nella formazione universitaria (Bertagna e Puricelli, 2008; Gemma, 2010, Pedicchio e Fontana, 2000; Zago *et al.*, 2014). Si sono diffusi dapprima i tutor degli studenti per l’accoglienza e per i piani di studio (di solito, studenti più anziani che fanno consulenza a quelli più giovani). In un secondo momento, i tutor per i tirocini formativi e gli stage (Bertagna, 2004).

Il Tutor docente é un professionista che ha come funzione specifica quella di accompagnare lo studente nel suo percorso di studio, supportandolo in termini accademici lavorando su costrutti fondamentali quali il metodo di studio, l'adattamento al nuovo contesto accademico, la conoscenza dei servizi e delle strutture che lo accompagneranno durante il suo percorso di studio (Arbizu, 1994; Carballo, García, e Guardia, 2004; Knight, 2005).

Dopo aver definito il concetto di tutor é indispensabile definire cosa intendiamo per funzione. Per descrivere tale concetto ci affidiamo alla definizione di Pantoja (2005, p. 6) *“per funzione intendiamo il ruolo di una persona che contribuisce con il suo compito specifico a progredire nel suo contesto di lavoro, nel nostro caso, l'Università”*. Lo stesso Autore categorizza le funzioni del tutor in tre macro momenti: quello iniziale, quello intermedio e quello finale, come sintetizzato nella tabella 5.

Tab. 5. Le funzioni del tutor (nostra rielaborazione da Pantoja, 2005)

Momento iniziale	Momento intermedio	Momento finale
<p>a. Facilitare l'integrazione degli studenti al contesto e con il gruppo</p> <p>b. Conoscere il contesto socio-familiare dello studente, le sue motivazioni e il suo progetto futuro</p> <p>c. Sviluppare competenze di relazione interpersonale tra gli studenti</p> <p>d. Informare gli studenti sulla struttura, funzionamento e organizzazione dell'Università</p> <p>e. Promuovere la partecipazione degli studenti e le attività che si realizzano dentro e fuori l'Università</p> <p>f. Orientare gli studenti circa il processo di apprendimento nelle distinte discipline, fornendo strategie e le linee guida di applicazione generale</p> <p>g. Raccogliere informazioni sugli altri docenti coinvolti nella formazione degli studenti tutorizzati</p> <p>h. Aiutare la comprensione dei programmi e dei materiali dei docenti.</p>	<p>a. Aiutare a prendere decisioni relative alla scelta delle materie optative</p> <p>b. Promuovere tra gli studenti la realizzazione del loro progetto professionale</p> <p>c. Orientare gli studenti a sviluppare il loro Curriculum vitae e ad arricchirlo di esperienze formative e professionali.</p>	<p>a. Favorire l'insorgere di situazioni (simulazioni, caso reali, contesti di lavoro, ecc.) che facilitino che gli studenti assumano le competenze professionali che sono proprie del percorso di studio intrapreso</p> <p>b. Facilitare tecniche ricerca attiva di lavoro per favorire l'inserimento lavorativo degli studenti</p> <p>c. Guidare alla formazione complementare per migliorare le possibilità di trovare lavoro</p> <p>d. Informare circa gli studi che si possono cominciare una volta terminato il CdS.</p>

2.4.1. Le funzioni del tutor

Proponiamo di seguito (Tab. 6) alcune definizioni che sintetizzano quali sono le funzioni del Tutor docente:

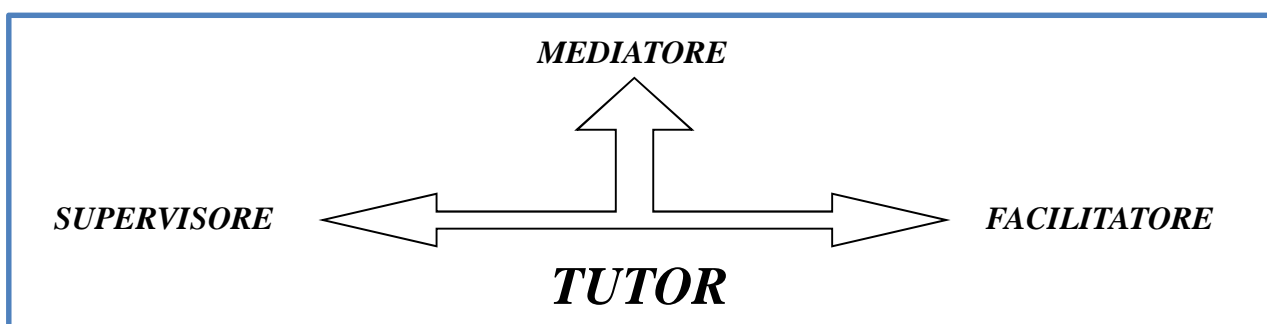
Tab. 6. Definizioni di Tutor docente

Almajano (2002, p. 230)	“il tutor ha come funzione principale quella di ascoltare, e a partire da ciò che ascolta, aiutare gli studenti ad esercitare la loro libertà, suggerendo possibilità e presentando vantaggi e inconvenienti. Pertanto é un lavoro di aiuto al processo, ma il protagonista deve essere sempre lo studente, responsabile delle decisioni che prende”.
Álvarez (2005, p. 289)	“il tutor dovrà supportare lo studente e accompagnarlo per rafforzare le esperienze, aspettative e opportunità, suggerendo percorsi e favorendo lo sviluppo delle capacità dello studente adeguate al lavoro accademico autonomo e per acquisire le abilità necessarie per far fronte alla transizione socio-professionale”.
Burges (in Álvarez, 2002, p. 46, nostra traduzione)	“il tutor seguirà gli studenti nel corso dei loro studi, sforzandosi di conoscerli non solo per informarli e non solo per i loro progressi negli studi, ma anche per il sviluppo come persona”.
Foulquié (in Álvarez, 2002, p. 46, nostra traduzione)	“é un professore incaricato di coordinare le informazioni relative agli studenti di una classe nella quale insegna, comunicarle a chi le necessita e dar i consigli che tali informazioni consentono”.
Gallego (1997, p. 68)	“il tutor é quel docente che ha la responsabilità dello sviluppo cognitivo, personale e professionale di un determinato numero di studenti, che lo considerano un punto di riferimento”.
Lazaro e Asensi (1987, pp. 49-50)	“attività inerente alla funzione del professore, che si realizza individualmente e collettivamente con gli studenti del gruppo classe, al fine di facilitare l’integrazione dei processi di apprendimento”.
Salinas (2000, p. 70)	“i docenti devono prepararsi per un nuovo ruolo di guida e facilitatori di risorse, che orientino gli studenti a partecipare attivamente al loro processo di apprendimento”.
Sebastian e Sanchez (1999, p. 250)	“oltre alla competenza nella sua area e disciplina di conoscenza, il docente universitario dovrà avere anche un ruolo da orientatore, concentrando i suoi sforzi sullo sviluppo totale degli studenti. Dovrà essere un professore che conosce il processo di insegnamento e apprendimento, ma anche il processo di sviluppo professionale, capace di pianificare determinate interventi formativi per raggiungere gli obiettivi di sviluppo personali desiderati”.
Rodriguez Espinar (1990, p. 108)	“la pratica del docente universitario richiede oltre la conoscenza specifica della materia, una conoscenza relativa al soggetto che apprende e al processo di insegnamento e di apprendimento. In contrapposizione al docente come “istruttore” si richiede un docente educatore. Essere docente educatore significa assumere funzioni di orientamento”.

Bruner analizzò il ruolo del tutor come mediatore, nello specifico riferito all’azione di accompagnamento che realizza. Definì sei funzioni: (i) coinvolgimento e sollecitazione dell’interesse, (ii) semplificazione dell’attività, (iii) mantenimento dell’attenzione e focalizzazione sul compito, (iv) segnalazione delle caratteristiche determinanti del compito e dello scarto che

separa l'allievo da una produzione corretta, (v) rassicurazione e controllo della frustrazione, (vi) dimostrazione e presentazione dei modelli (Baudrit, 1999; Bruner, citato in Torre, 2006, p. 17).

In termini generali, possiamo categorizzare le funzioni del tutor universitario in tre macro categorie: (i) mediatore tra gli studenti e il sistema universitario quando compie azioni di consulenza, reperisce informazioni sulla didattica e quando attiva il lavoro di rete con i servizi per gli studenti; (ii) supervisore dell'utenza al fine di cogliere le specifiche problematiche all'interno del contesto didattico (Facoltà, Scuola o Dipartimento) o nel Corso di Studio; (iii) facilitatore nella comunicazione e nell'apprendimento, quando si incarica dell'organizzazione di momenti di ascolto, individuale e/o in piccoli gruppi in riferimento a questioni didattiche riguardanti il percorso di studi (Da Re e Zago, 2014a).



Graf. 4. Funzioni del tutor

2.5. Finalità del tutorato nel SEIS

Come evidenziato da Álvarez e González (2008) l'azione tutoriale ha influenza diretta sulla qualità della didattica da più punti di vista: per il miglioramento della soddisfazione degli studenti, per la riduzione del tasso di abbandono e del rallentamento degli studi, per il fornire degli strumenti che possono favorire il futuro inserimento lavorativo.

2.5.1. Il tutorato universitario come miglioramento della qualità della didattica e dell'apprendimento universitario

Con l'attuazione di azioni di tutorato non solo si assiste ad un miglioramento della qualità della didattica come conseguenza del miglioramento del processo di apprendimento-insegnamento, ma assistiamo anche a un miglioramento del passaggio di informazioni e di conseguenza anche alla migliore organizzazione del percorso accademico e professionale degli studenti.

L'adottare modelli di tutorato all'Università non comporta solo un diretto miglioramento della didattica, ma come sottolineano Garcia *et al.* (2005) consente anche un cambiamento più profondo, correlato al nuovo modello della Convergenza Europea, che vede in primis un cambiamento del ruolo del docente universitario, che non dovrà più occuparsi solo dell'aspetto di didattica diretta svolta nei propri insegnamenti, ma si occuperà anche dello sviluppo olistico degli studenti, per quanto riguarda gli aspetti personali, sociali e professionali.

2.5.2. Il tutorato come fil rouge della didattica universitaria e come contenuto trasversale dell'insegnamento

Uno dei possibili problemi della didattica universitaria é che, in alcuni contesti, gli insegnamenti tra di loro sono poco connessi per una mancanza di coordinamento didattico del CdS, e questo porta al sovrapporsi dei contenuti e alla mancanza di obiettivi generali condivisi.

Il tutorato é uno spazio fuori dall'aula che riporta contenuti, significati e teorie che si affrontano nelle diverse materie universitarie. Secondo quest'ottica il tutorato può essere interpretato come uno spazio formativo che ottimizza tutti i “*white space*” dell'apprendimento accademico e della didattica universitaria.

Questo non significa che nello spazio di apprendimento del tutorato si possa fare qualsiasi tipo di attività, bensì nel tempo del tutorato potranno essere affrontati tutti i bisogni di carattere didattico, personale, accademico e professionale degli studenti, con la particolarità della personalizzazione a seconda del percorso di studio.

Come sostengono vari Autori, tra cui Álvarez (2002) e Rodriguez Moreno (1995), secondo una concezione preventiva e formativa del tutorato, azioni di *tutoring* dovrebbero integrarsi nel processo accademico degli studenti diventando elementi del percorso formativo ed elementi per lo sviluppo olistico degli studenti.

Questo potrebbe avvenire se vi fosse una reale connessione tra i contenuti proposti nei momenti tutoriali e ciò che si tratta durante le lezioni. Come sostiene Fernandez Sierra (1993, citato da Álvarez, 2002) le azioni orientative formano parte della pratica educativa.

Citando Michavila e Calvo (1998, p. 49, nostra traduzione) “*la missione dell'Università non é solo di creare e trasmettere la cultura, né di formare professionisti [...] la sua funzione principale é, dal nostro punto di vista, come per tutta l'istituzione educativa, insegnare all'essere umano ad essere sé stesso e a vivere con gli altri*”.

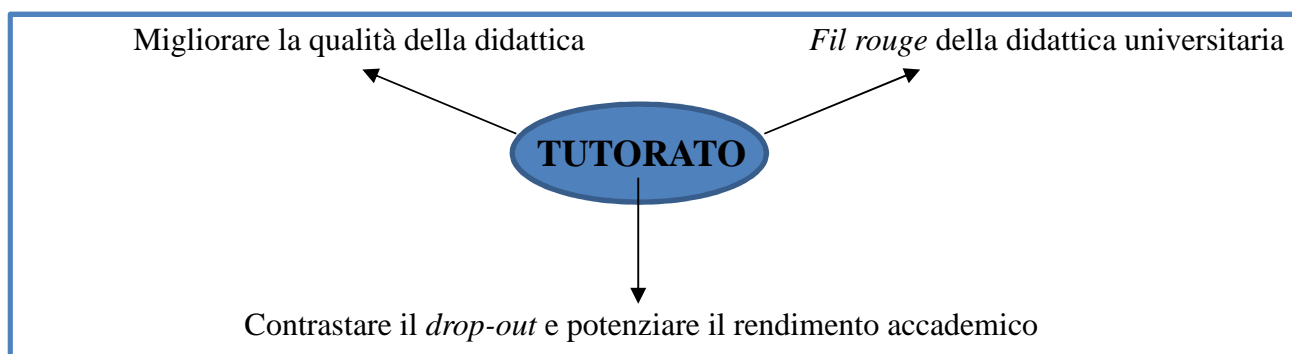
2.5.3. Contrastare il drop-out e potenziare il rendimento accademico

La letteratura sul tema (Johnston, 2013; Lucangeli *et al.*, 2009; Rodríguez Moreno, 2002; Toscano e Monescillo, 2010) evidenzia come sia complesso il passaggio educativo tra Scuola Secondaria e Università e come questo passaggio possa comportare difficoltà relative al metodo di studio da adattare al nuovo stile di insegnamento, al trasferimento in un'altra città o alla perdita di stabili punti di riferimento, quali professori e compagni di classe.

A questo si aggiungono anche lacune relative a conoscenze non maturate adeguatamente nella Scuola Secondaria rispetto a delle competenze trasversali e generiche come: la lettura e la comprensione del testo, l'espressione orale e scritta, l'organizzazione e gestione del tempo, la costanza nello studio autonomo. Questi sono solo alcuni dei fattori che possono portare all'abbandono degli studi universitari. Con stime diverse da Nazione a Nazione, e tra gli Atenei sono ancora molti gli studenti che abbandonano gli studi universitari (si rimanda al Capitolo 1).

Alcuni Autori (Álvarez, Asensio, Forner, e Sobraro, 2006; Garcia Nieto *et al.*, 2005) sostengono che l'abbandono si deve anche a un problema relativo alla carenza di informazioni e di orientamento degli studenti, elementi che non consentono di integrarsi adeguatamente nel nuovo contesto di studio.

Come confermato da recenti studi (Cabrera *et al.*, 2006) il *drop-out* può essere ridotto e contrastato introducendo azioni di *tutoring* e più nello specifico: (i) azioni che favoriscano l'adattamento sociale all'istituzione e di coinvolgimento degli studenti, (ii) programmi di tutorato pensati soprattutto per gli studenti di nuovo ingresso, (iii) incontro di orientamento pre-universitario per descrivere le caratteristiche dell'Università e le peculiarità dei differenti contesti formativi, (iv) incontri sul metodo di studio e informazioni relative allo studio, supporto psicologico e informativo fornito dagli esperti dei Servizi agli studenti. Il tutorato può essere, quindi, uno spazio formativo in cui colmare queste carenze e in cui sviluppare maggiore conoscenza di sé, del contesto in cui ci si è inseriti al fine di potenziare il proprio rendimento accademico.



Graf. 5. Finalità del tutorato

2.6. Il tutorato nelle Università Europee

In Europa esistono modelli diversi di tutorato universitario: vi é una grande differenza tra le Nazioni, e in generale, tra tradizione anglosassone e tradizione mitteleuropea. Nella cultura anglosassone e nordamericana, il tutor fa anche didattica, poiché é un professore o assistente che segue lo studente. Nella cultura mitteleuropea, sia pur con grandi differenze, il tutor si occupa di educazione, formazione, orientamento, progettando interventi di natura pedagogica, fornendo informazioni e organizzando gruppi studio, e non é detto che sia un docente universitario.

In Europa si possono individuare modelli diversi di tutorato universitario (Lantarón, Da Re, Medialdea, e Avila Cruz, 2013). Come hanno evidenziato anche gli studi di Hervás, Bisquerra e Álvarez, e di Pantoja (citati in Cide 2008), le esperienze risultano molto diversificate. Tali studi hanno condotto alcune interessanti comparazioni (circa la denominazione del servizio, la sua collocazione – interna o esterna all’istituzione –, gli obiettivi, le aree di intervento e la formazione del personale implicato) fra alcuni modelli adottati in vari contesti nazionali, quali Francia, Belgio, Germania, Olanda, Irlanda, Inghilterra, Italia, Portogallo, Grecia e Spagna (Cfr. Medialdea e Da Re, 2012). Dalle ricerche emerge una forte eterogeneità dei modelli e delle azioni proposte: ad esempio, le figure professionali che operano nei vari servizi differiscono fortemente e, a seconda del tipo di servizio preso in considerazione, si va dal docente che svolge funzioni di tutor allo psicoterapeuta che offre la sua competenza specialistica (Cfr. Da Re e Zago, 2014a).

Secondo Autori come Arbizu, Lobato e Del Castillo (2005) e Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García e Martín Izard (2013), é possibile una macro categorizzazione dei modelli di Tutorato Europeo in:

- Modello tedesco: centrato sulla formazione accademica, e nello specifico per fini scientifici, per poter realizzare ricerche adeguate;
- Modello francese: centrata sulla formazione professionale, in cui il tutor supporta lo studente per l’acquisizione di competenze professionali;
- Modello anglosassone: centrata sulla formazione personale, sullo sviluppo accademico e intellettuale degli studenti, in termini olistici.

Storicamente, la figura del tutor si sviluppa maggiormente negli Atenei inglesi e americani, ambienti in cui gli studenti vivono l’Università secondo il modello del campus, ossia una comunità integrata in cui lo studente vive la maggior parte del suo tempo (Laneve, 2000).

Nelle Università americane, ad oggi, si possono categorizzare, a seconda della funzione agita, 4 modalità di accompagnamento:

- *Academic advising*: supporto informativo e burocratico,
- *Mentoring*: supporto informativo e personale (tra *advising* e *counselling*),
- *Counselling*: sostegno personale e di adattamento sociale,
- *Monitoring*: supporto relativo a questioni di carattere prettamente personale.

La necessità di un buon inserimento nell'ambiente universitario risulta, pertanto, estremamente importante (Gemma, 2010). Gli studenti che si iscrivono a contesti di questo tipo vedono assegnarsi un docente che funge da "punto di riferimento" e che ha il compito di seguire lo studente lungo il suo percorso formativo.

In Francia vi sono circa 600 Centri di Informazione e di Orientamento (CIO) che dipendono dal Ministero della Gioventù, dell'Educazione Nazionale e della Ricerca, in cui operano principalmente psicologi. Ai CIO é affiancata la supervisione di un ente pubblico del Ministero dell'Educazione Nazionale (*ONISEP - Office Nationale d'Information sue les Enseignements et les Professions*) che supervisione le azioni impartite (Vaira, 2007).

In Germania, a partire dagli anni '70, si sono categorizzate tre tipologie di servizi per gli studenti:

- il *Sekretariat* per le questioni di carattere amministrativo e per l'immatricolazione;
- il *Prüfungsamt* per quanto riguarda gli esami;
- lo *Studienberatung* o *Zentrale Studienberatung*, che fornire supporto agli studenti con informazioni e per lo sviluppo della carriera universitaria.

Tali servizi sono stati integrati dal 1994 in un'unica struttura, lo *Studienbüro*, un servizio che fornisce agli studenti informazioni e supporto all'organizzazione dello studio e si rapporta anche con la Scuola secondaria per presentare l'offerta formativa. I tutor sono generalmente studenti degli ultimi anni o assistenti, raramente professori. Lo scopo principale é quello di supportare gli studenti e aiutarli a gestire i tempi per concludere il percorso universitario senza ritardi (Vaira, 2007).

Il tutor nelle Università tedesche é solitamente uno studente senior o un giovane docente (Torre, 2006). Le tipologie di tutorato tedesco sono due: (i) il tutorato assistenziale, di carattere prevalentemente informativo relativo alla didattica e alle informazioni sul contesto universitario; (ii) in tutorato integrativo, per la personalizzazione dell'apprendimento.

In Francia viene riconosciuta l'importanza dell'orientamento universitario nel 1984, anno in cui viene istituito un servizio di *Cellules d'orientation*, con funzioni principalmente informative (Ribolzi, 1992).

Le attività di orientamento universitario come, il *counselling*, il *tutoring* e il *mentoring* sono piuttosto sviluppate nelle Università olandesi, sia da esperti, sia da personale docente. Qui, la

manca di sufficienti risorse interne alle Università porta il proliferarsi di attività di orientamento esterne al contesto universitario, agite da esperti del pubblico e del privato (Vaira, 2007).

Le Università inglesi offrono un'ampia gamma di servizi e di attività di orientamento e di supporto agli studenti universitari, tra tutti ricordiamo gli *student support services*, servizi di supporto informativo per gli studenti.

2.6.1. Tutorato in Italia nel nuovo sistema europeo

In Italia, il tutorato universitario è stato istituito con la Legge n. 341 del 1990, al fine di offrire una serie di attività e di servizi finalizzati a orientare e ad assistere gli studenti, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli a una proficua frequenza dei Corsi universitari. Negli anni '90, in Italia, si è aperto un dibattito su quali potessero essere gli interventi da attuare per questi studenti, potenzialmente in difficoltà, e circa la necessità di fornire forme stabili di supporto in grado di assicurare maggiore assistenza durante il percorso universitario, dal momento della scelta fino al completamento del corso di studi. Nel 1995, la *Commissione per l'orientamento e il tutorato della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane* (Cruì) ha stabilito i principi e le linee guida all'interno delle quali le Università potevano organizzare le attività di orientamento e tutorato. Sintetizzando, possiamo definirne così le funzioni: (i) conoscere e considerare i bisogni degli studenti, (ii) seguire lo studente dall'iscrizione fino, almeno, a sei mesi dopo l'inizio delle lezioni (fase di accoglienza), (iii) proseguire con attività di sostegno ed accompagnamento per tutto il corso degli studi (Cruì, 1995; Da Re, 2012).

Gli Atenei italiani hanno promosso in questo decennio “azioni di accompagnamento e sostegno degli studenti (in itinere), la cui finalità è quella di sostenere qualitativamente la carriera formativa, non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche dal processo evolutivo e personale di ciascuno studente” (Cruì, 1995).

La Commissione per l'orientamento e il tutorato della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Cruì) ha indicato varie funzioni di un servizio che unisca tutorato e orientamento universitario (Cruì, 1995) a seconda che si tratti di:

- orientamento in entrata, che consiste nel supportare le scelte di coloro che si avvicinano per la prima volta alla realtà universitaria (diffusione presso gli studenti di Scuola secondaria di secondo grado di informazioni sull'Università, riguardo all'organizzazione, alle attività e all'ambito scientifico),
- accoglienza degli studenti appena immatricolati (adozione di iniziative atte a sostenere il

passaggio alla vita universitaria),

- tutorato attraverso azioni di accompagnamento dello studente nello svilupparsi del Corso di studi (informazioni e consigli utili per l'articolazione di un adeguato metodo di studio e di preparazione agli esami e alla vita universitaria, nonché supporto alla tesi di laurea),
- orientamento in uscita e alla professione, che consiste nell'orientare lo studente all'ingresso nel mondo del lavoro (per favorire il contatto con l'ambito professionale afferente al settore di riferimento).

Nel 1995 la Crui stilò un documento che aveva come scopo quello di descrivere le modalità dell'orientamento e del tutorato. Attraverso un'indagine sulle attività di orientamento ed informazione svolte nelle Università italiane, vennero stabiliti i principi e le linee guida all'interno delle quali le Università potevano organizzare le attività di orientamento e tutorato. Secondo la Crui (1995), il tutor universitario deve:

- conoscere e considerare i bisogni degli studenti,
- seguire lo studente dall'iscrizione fino, almeno, a sei mesi dopo l'inizio delle lezioni (fase di accoglienza),
- proseguire l'accompagnamento lungo tutto il corso degli studi.

Nelle attività che in Italia il tutorato è chiamato ad offrire agli studenti rientrano una vasta serie di iniziative, da quelle relazionali a quelle cognitive, didattiche e disciplinari, che si possono raggruppare in alcune aree specifiche:

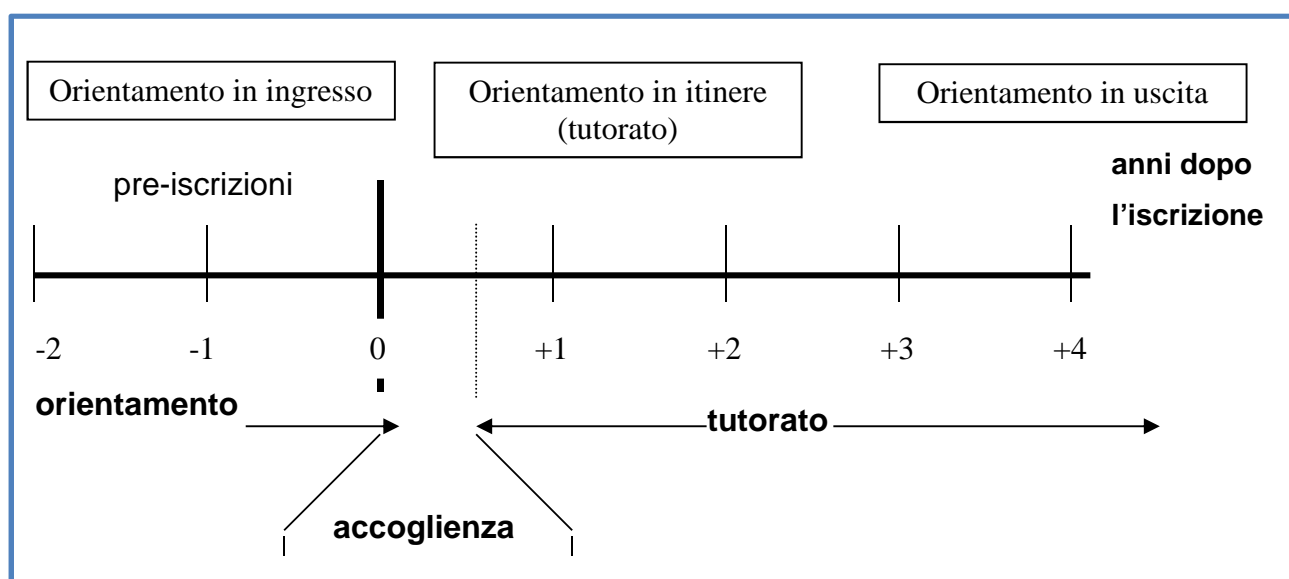
- assistenza per la stesura dei piani di studio,
- organizzazione di corsi di supporto e recupero,
- assistenza per il superamento di ostacoli cognitivi che si frappongono al superamento di esami,
- informazione sulle offerte formative di secondo e terzo livello,
- informazione sul mercato del lavoro e su offerte formative esterne all'Università,
- assistenza per la scelta del lavoro di tesi,
- assistenza nella stesura della tesi di laurea,
- assistenza di carattere relazionale tra studenti e con i docenti,
- assistenza nella programmazione dei crediti (Cfu) acquisibili e nella gestione di quelli acquisiti,
- gestione di stage e tirocini presso aziende e strutture esterne all'Università,
- informazione e gestione di forme apposite di diritto allo studio (borse, contratti di collaborazione),
- informazione sulla possibilità di trasferimento orizzontale dei crediti,

- informazione e assistenza su mobilità e borse di studio all'estero,
- monitoraggio sull'impiego e sull'evoluzione delle carriere degli ex studenti dell'Ateneo.

Va precisato che le attività variano non solo da Ateneo ad Ateneo, ma anche da CdS a CdS, in quanto cercano di tenere in considerazione le esigenze degli studenti dei singoli Corsi di Studio.

Il tutorato, in quest'ottica, rappresenta un sistema di servizi integrato per ogni Dipartimento (o Scuola), finalizzato al miglioramento della didattica, allo stesso tempo, fa parte dei servizi di supporto per gli studenti.

Le iniziative di orientamento e tutorato realizzate in Italia, considerando i vincoli posti alla normativa vigente, alla luce della letteratura esistente e delle pratiche attuate all'Università, distingue i servizi di orientamento e tutorato in tre fasi o fasce temporali (Bertagna e Puricelli, 2008): l'orientamento in ingresso, l'orientamento in itinere, l'orientamento in uscita. Spesso la separazione tra queste tre anime non può essere così netta e distinguibile: alcune iniziative o momenti di accompagnamento vengono infatti realizzati in sinergia al fine di attuare interventi sempre più mirati alle esigenze degli studenti.



Graf. 6. Sinottico orientamento e tutorato all'Università italiana (Michelon, 2000)

Nel corso dell'ultimo decennio, alcuni Atenei Italiani (Perugia, Bari, Padova, Siena) hanno pubblicato testi di analisi delle loro attività di orientamento e tutorato. L'Ateneo di Bari, ad esempio, nel 2010 ha pubblicato un lavoro di analisi e descrizione delle attività di orientamento e tutorato realizzate presso la Facoltà di Scienze della Formazione (Gemma, 2010), così come altri Atenei (Berta, Lorenzini, e Torquato, 2008; Calidoni, Gola, Isu, e Satta, 2009).

Nel 2005, l'*Osservatorio sull'Inclusione Sociale dell'Isfol* (Felice, 2005), ha pubblicato un volume che raccoglie alcune ricerche intervento circa le azioni di accompagnamento di *mentoring* e di *tutoring* realizzate a sostegno degli studenti per contrastare la dispersione universitaria.

L'indagine realizzata dall'Isfol fotografava la situazione Italiana per quanto riguarda le azioni di *tutoring* e di *mentoring* realizzate nelle Università italiane attraverso due studi:

- il primo, riguardava un'indagine esplorativa e una mappatura dei servizi di tutorato presenti nelle 72 Università pubbliche che disponevano di un sito istituzionale. È stata condotta una ricerca d'informazioni e materiali relativa alle voci "accompagnamento, *mentoring*, orientamento e tutoraggio".

- il secondo, riguardava un'analisi più analitica delle azioni di accompagnamento realizzate da un campione di 18 Atenei, in collaborazione con il Miur e a favore di un Progetto PON⁶, attraverso la realizzazione di percorsi innovativi di orientamento per gli studenti.

Dalla prima indagine emerge che solo 28 degli Atenei, al momento, disponevano di servizi per l'accompagnamento di studenti iscritti.

2.6.2. Il tutorato in Spagna: istituzionalizzazione e normativa di riferimento

Il sistema educativo spagnolo attualmente è regolato dalla seguente legislazione:

- Costituzione del 1978;
- Legge 8/1985 di Diritto all'Educazione (*LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación*);
- Legge 1/1990 di Ordinamento Generale del Sistema Educativo (*LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España*);
- Legge 9/1995 di Partecipazione, Valutazione e Governo dei centri scolastici (*LOPEG: Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*);
- Legge 6/2001 di Ordinamento delle Università (*LOU: Ley Orgánica de Universidades*), che deroga la Legge 11/1983 di Riforma Universitaria (*LRU*);
- Legge 5/2002 delle Qualifiche e della Formazione Professionale;
- Legge 10/2002 di Qualità dell'Educazione (*LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*).

Di seguito diamo conto delle leggi rilevanti per l'Università:

- Legge *LOE* 2/2006 dell'Educazione;
- Legge *LOU* 4/2007 delle Università;
- Legge *LOMCE* 8/2013 per il miglioramento della qualità dell'educazione.

⁶ Piano Operativo Nazionale

La prima volta che si parla di tutorato in Spagna é con la legge n. 898 del 1985 circa la docenza universitaria (“*sobre régimen del profesorado universitario*”), in cui si specifica che il docente ha tra i suoi ruoli anche quello del supporto agli studenti tramite la risoluzione di dubbi e la discussione degli esiti delle prove di esame, quantificate in 6 ore settimanali di ricevimento accademico (Art. 9, comma 4 a).

L’attuale legge di riferimento é la *LOU (Ley Orgánica 4/2007, del 12 di Aprile, dell’Università)* e si presenta l’orientamento e il tutorato come un diritto e un dovere di tutti gli studenti.

La *Ley de Reforma Universitaria (LRU) (5/1983 del 25 agosto)* che legifera le modifiche al sistema di Educazione Superiore Spagnolo, non fa diretto riferimento ad azioni di orientamento e tutorato per gli studenti. É nell’articolo 46 della *Ley Organica (6/2001 del 21 dicembre)* che si parla di orientamento (cioé di azioni di orientamento e di informazione per gli studenti da parte dell’Università) e di “supporto e assistenza da parte dei docenti”. Il *Real Decreto 1393/2007-2010*, che regolamenta la didattica universitaria incorpora il criterio di “*Orientamento degli Studenti*”. La fonte che regolamenta il tutorato universitario é il *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*.

Questa fonte é di rilevante importanza in quanto garantisce che gli studenti ricevano supporto in relazione agli obiettivi specifici del loro Corso di Studio, di carattere personale, materiale e di programmazione dell’apprendimento.

Il Capitolo V dal titolo “*de las Tutorías*” é interamente dedicato al tema del tutorato e descrive vari tipi di tutorato: l’articolo 20 parla di tutorato del titolo (o di carriera), l’articolo 21 descrive il tutorato disciplinare (o del singolo insegnamento-esame), l’articolo 22 del tutorato per gli studenti con disabilità, e l’articolo 62 del tutorato per studenti che praticano sport a livello agonistico.

Nei protocolli di valutazione della qualità (Programma *AUDIT*) dei Corsi di studio si contemplano vari criteri riferiti all’orientamento degli studenti (*Orientación al estudiante*).

2.6.2.1.L’orientamento nelle Università Spagnole e il *Plán de acción tutorial*

L’organizzazione dell’orientamento e del tutorato nelle Università spagnole non é unica e uguale in tutte le Università, infatti non esiste una regolazione specifica all’interno della legislazione relativa all’Istruzione Superiore. Le azioni e le attività da intraprendere in materia di

orientamento e tutorato sono lasciati all'autonomia delle singole Università, a seconda dell'importanza che hanno tali azioni come indicatore di qualità e di efficacia (Vaira, 2007).

In termini generali, rivedendo le esperienze realizzate, per *Plan de Acción Tutorial* (PAT o POAT) é da intendersi come uno strumento in cui si canalizzano tutte le azioni di orientamento e tutorato realizzate per un determinato gruppo di studenti al fine di anticipare alcuni bisogni che nascono nel passaggio da un sistema educativo all'altro.

Questo insieme di attività ed azioni orientative riguardano un determinato gruppo di studenti (solitamente per Facoltà) e ha come scopo principale l'integrazione nel nuovo contesto accademico e il miglioramento del rendimento accademico, nonché supporto e sostegno relativo al specifico curriculum che si frequenta (per gli insegnamenti e sbocchi occupazionali). Tutto ciò si realizza tramite una serie di attività coordinate da un docente (coordinatore del PAT o POAT).

Le azioni orientative del PAT (o POAT) riguardano tutto il percorso dello studente a partire dal suo ingresso all'Università (informazioni sui servizi e azioni di accoglienza).

Al fine di rispondere a questi bisogni, come definito da Delgado Sanchez (in Sanz Oro, 2009, p. 87) il *Plan de Acción tutorial* dovrebbe essere:

- Istituzionalizzato: riconosciuto dall'autorità universitaria;
- Integrato: correlato al percorso di studio degli studenti e quindi parte integrate della loro formazione;
- Realista: dovrà rispondere concretamente alle necessità degli studenti e del contesto in cui si sviluppa;
- Progressivo: partirà da degli obiettivi poco ambiziosi, per poi riformulare obiettivi in base ai risultati che via via si raggiungono;
- Progettato e valutato in équipe, da parte dei Tutor docenti, Tutor studenti, studenti e i Servizi agli studenti.

2.7. Modelli di tutorato universitario

L'Università offre ai propri studenti, immatricolandi e neo laureati alcuni servizi per creare un ambiente universitario ideale per l'apprendimento. Lo studente ha diritto ad apprendere, ad accedere alla formazione universitaria, e ha diritto ad essere messo nelle migliori condizioni per apprendere (Fabbris, 2010). L'EUA (*European University Association*, 2003) ha catalogato i servizi per l'apprendimento in quattro grandi categorie:

- Servizi di supporto materiale alla vita di tutti i giorni degli studenti,
- Servizi di supporto a carattere accademico,

- Servizi non accademici,
- Servizi di consulenza e orientamento.

Le attività di tutorato, appartengono a quest'ultima categoria.

Uno studio di Álvarez Pérez e González Afonso (2008, p. 51, nostra traduzione) evidenzia una “confusione” circa le differenti modalità di tutorato universitario. Gli Autori mettono in luce il proliferare di concetti diversi per definire le stesse pratiche tutoriali:

“ *il tutorato universitario ha assistito ad un proliferare di termini, approcci, modelli e pratiche che hanno portato a una confusione concettuale e metodologica in questo ambito. Si utilizzano gli stessi termini per definire lo stesso tipo di tutorato, si parla di diverse pratiche che rispondono allo stesso modello di attuazione. Sembra che si parli di diversi agenti quando invece si sta parlando della stessa figura professionale...* “.

Esistono in letteratura numerose descrizioni di modelli di tutorato e varie definizioni di queste attività, a seconda del significato che Lázaro (2003) attribuisce ai concetti di educazione e di orientamento.

Di seguito nella tabella 5 si presenta una classificazione di modalità di tutorato che ne sintetizza le modalità di attuazione dei maggiori Autori sul tema, come proposto da Garcia Antelo (2011, p. 46).

Tab. 7. *Classificazione delle modalità di tutorato. (Garcia Antelo, 2011, p. 46, nostra traduzione).*

AUTORI	MODALITÀ DI TUTORATO
Lázaro (1997)	La funzione tutoriale legale e amministrativa La funzione tutoriale accademica La funzione tutoriale docente La funzione tutoriale tra pari (<i>peer tutoring</i>) Il tutorato personalizzato
Del Rincòn (2000)	Il tutorato d'insegnamento-apprendimento e personale Il tutorato interdisciplinare Il tutorato di tirocinio e tutorato personalizzato Il tutorato tra pari
Lázaro (2002)	Il tutorato burocratico-amministrativo Il tutorato accademico Il tutorato docente Il tutorato di supporto personale (informativo-professionale e interpersonale)
Álvarez Pérez (2002)	Il tutorato accademico Il tutorato di Corso di Studio Il tutorato personalizzato
Lobato (2003)	Sistema tutoriale individualizzato (<i>tutorial system</i>) Tutorato di gruppo (<i>mainstreaming counseling</i>) Tutorato tra pari (<i>peer</i> e <i>cross-age tutoring</i>) Tutorato accademico
Zabalza (2003)	Tutorato come componente di base della funzione docente (1° livello) Tutorato complementare alla funzione docente (2° livello)

	Tutorato indipendente o differenziato dalla funzione docente (3° livello) Tutorato del tirocinio (4° livello)
Michavila e García (2003)	Tutorato accademico (orientamento riferito a un insegnamento) Tutorato professionale (orientamento riferito al CdS e alla professione) Tutorato personale (sviluppo umano ed educazione ai valori)
Garcia Nieto <i>et al.</i> (2004)	Tutorato burocratico e funzionale Tutorato accademico Tutorato docente Tutorato come supporto personale <i>Mentoring</i> e tutorato tra pari Tutorato <i>on-line</i>
Rodriguez Espínar (2004)	Tutorato della materia Tutorato del CdS o di percorso accademico Tutorato di supporto personale
Hernandez e Torres (2005)	Tutorato personale Tutorato docente Tutorato per l'inserimento professionale e per la transizione Università-lavoro
Boronat, Castaño e Ruiz (2005)	Tutorato legale e amministrativo Tutorato accademico Tutorato docente Tutorato tra pari o <i>peer tutoring</i> Tutorato personalizzato Tutorato collegiale Tutorato virtuale
Sola e Moreno (2005)	Funzione tutoriale legale Funzione tutoriale accademica Funzione tutoriale docente per seminari Tutorato personalizzato Tutorato tra pari Tutorato virtuale
Gallego e Riat Vendrell (2006b)	Secondo il contenuto (tutorato accademico, tutorato di tirocinio) Secondo il numero di destinatari (individuale, di gruppo) Secondo il momento (tutorato di CdS, di ciclo, di curriculum) Secondo la tipologia della figura del tutor (realizzata da un docente o da pari)
Garcia Nieto (2008)	Tutorato burocratico o funzionale Tutorato accademico Tutorato docente Tutorato come supporto personale
Álvarez Pérez e González Afonso (2008)	Il tutorato accademico o formativo Il tutorato di Corso di Studio (<i>tutoría de carrera</i>) Il tutorato personale Il tutorato tra pari
Cano, González (2009)	Il tutorato vocazionale I tutorato accademico universitario Il tutorato professionale
González, Jimenez (2010)	Il tutorato tra pari
Garcia, Troyano e Martinez (2011)	Il tutorato di Corso di Studio (<i>tutoría de carrera</i>)
Cusò, Juàrez e Martinez Clares (2012)	Il tutorato personale

Seguendo la classificazione di Torre (2006) possiamo sintetizzare i modelli di tutorato in 5 principali categorie:

- Tutorato per l'inserimento dello studente nell'organizzazione universitaria,
- Tutorato per i processi di apprendimento,
- Tutorato sui contenuti dell'apprendimento,
- Tutorato sul processo di professionalizzazione,
- Tutorato sull'individuazione e sul controllo delle difficoltà dello studente attraverso un rapporto di tipo individuale.

In letteratura si possono estrapolare almeno quattro modelli “forti” di tutorato relativo al ruolo del Tutor docente (Binetti, 2000; Binetti, 1999b), centrati su due parametri tipici della formazione, cioè sui processi conoscitivi e su quelli relazionali:

- didattica tutoriale, basata sull'epistemologia didattica del PBL (*Problem Base Learning*);
- tutorato clinico come forma di sapere esperto (Sarkin *et al.*, 1997);
- tutorato come supporto al senso della *self-efficacy* (Snadden e Thomas, 1998);
- tutorato d'aula (Pirrie *et al.*, 1998), in cui il tutor fa da mediatore cognitivo-relazionale tra il gruppo e i docenti (Binetti, Pontalti, e Santini, 1999).

In relazione agli obiettivi di apprendimento e alle caratteristiche dei percorsi accademici, secondo Álvarez (2013a) ed altri Autori (Coriat e Sanz, 2005; Gairín, Feixas, Guillamón, e Quinquer, 2004a; Garcia Nieto *et al.*, 2005; Del Rincon, 2000) possiamo distinguere tre principali modelli fondamentali di tutorato universitario:

- Tutorato Accademico,
- Tutorato Formativo del Titolo (*tutoría de carrera*),
- Tutorato dei Servizi.

Ci affideremo a questa definizione dei modelli di tutorato universitario, in conformità con gli obiettivi della nostra ricerca.

Sono modelli distinti, per il *setting* ma anche per la modalità di esecuzione e più nel dettaglio:

- Il Tutorato Accademico é direttamente riferito al ruolo del docente universitario specifico per la sua disciplina e consiste nel tutorizzare lo studente circa i contenuti del suo insegnamento, sia in aula sia durante le ore di ricevimento (in spagnolo “*tutorías*”, le ore settimanali messe a disposizione per questo supporto specifico per gli studenti in Spagna sono sei per ogni docente e per ogni materia).
- Il Tutorato Formativo del Titolo (*tutoría de carrera*) consiste nel accompagnare lo studente durante tutto il suo percorso di studio universitario al fine di definire il suo progetto formativo e professionale tramite lo sviluppo, consolidamento e potenziamento di alcune competenze generiche e trasversali.

- Il Tutorato dei Servizi rappresenta il terzo modello di tutorato e rappresenta la congiunzione della risposta ai bisogni informativi degli studenti (borse di studio, tasse, mobilità internazionale, ecc.) e di formazione complementare (tramite seminari e laboratori) ed é organizzato con il supporto dei servizi interni dei Dipartimenti e dell'Ateneo e facilitato da esperti a seconda del contenuto trattato.

Una riflessione comparativa: le parole hanno un peso

Una delle differenze tra il contesto italiano e quello spagnolo riguarda il tutorato accademico, ossia l'azione di supporto e accompagnamento ai specifici insegnamenti e alle azioni didattiche di ogni esame universitario.

In Spagna, ogni docente, mette a disposizione dei propri studenti 6 ore settimanali di “*tutoría académica*”. In Italia ogni docente ha solamente un “ricevimento” settimanale di 1-2 ore.

La differenza sta anche nelle parole che definiscono tale concetto: da una parte “tutorato accademico” e dall'altra “ricevimento”.

Il termine ricevimento ha una connotazione passiva in cui il soggetto “A” (docente) riceve il soggetto “B” (studente) e prettamente informativa più che formativa. Le “*tutorías*” spagnole sono, invece, degli spazi di apprendimento fuori dall'aula, ma direttamente correlati ai singoli insegnamenti, in cui il docente supporta lo studente nei contenuti specifici della sua disciplina.

Graf. 7. Le parole hanno un peso

3. Una strategia per prevenire e contrastare il *drop-out*: il Tutorato Formativo (*tutoría de carrera*)

3.1. Definizione di *tutoría de carrera*

La *tutoría de carrera* (detta anche *tutoría de itinerario, de curso, de ciclo, individualizada, personalizada, tutoría de orientación* o *tutoría formativa de carrera* come da modello dell'Università *de la Laguna*, che da ora in poi chiameremo “Tutorato Formativo”) si può definire come il compito che realizza un tutor che si occupa della formazione olistica di un gruppo di studenti (circa 15) lungo tutto il percorso degli studi accademici, e con particolare concentrazione nel primo anno degli studi universitari. In questi termini, il tutor facilita lo sviluppo di un processo formativo atto a promuovere un apprendimento autonomo e orientato verso lo sviluppo degli studenti, non solo come studenti, ma anche come persone, in un'ottica personale, accademica e professionale (Álvarez e González, 2006).

Si intende, quindi, un insieme di attività in cui il tutor lavora in piccolo gruppo con gli studenti, al fine di garantire un servizio personalizzato del percorso accademico e di favorire l'adattamento degli studenti agli studi universitari, la loro soddisfazione come studenti, e i termini

generali una diminuzione del *drop-out* e un potenziamento del rendimento accademico (Álvarez, 2002).

Questo modello di Tutorato nasce come risposta a una visione burocratizzata e complessa di Università, e alla necessità degli studenti di non essere più solo orientati su aspetti accademici, ma anche di ricevere un supporto di carattere trasversale, personale e professionale.

Da questa prospettiva, il Tutorato Formativo rappresenta un processo di orientamento che ha come principale finalità quella di sostenere gli studenti nel passaggio educativo dalla Scuola secondaria all'Università, facilitando il processo di adattamento al nuovo contesto universitario.

Il Tutorato Formativo (Almajano, 2002; Álvarez, 2002, Álvarez, 2012a; Álvarez e González, 2009; Cano e Paula, 2008; Castellano, 1995; Corominas, 2001; López, 1996; Sebastián e Sánchez, 1999) sarà quindi uno spazio di apprendimento, non correlato direttamente alle discipline curriculari, ma strettamente connesso ai “saperi” necessari per poter affrontare con successo il percorso accademico. Sarà organizzato lungo tutto l'anno accademico e si baserà su attività atte a potenziare alcune competenze trasversali, particolarmente utili per poter affrontare il percorso di studio e per costruire delle basi anche per il futuro professionale. Questa collocazione consente di accompagnare gli studenti lungo tutto il loro percorso di studio e fa sì che il tutor rappresenti un valido supporto anche nei momenti di scelta durante il percorso di studio.

Il modello di Tutorato Formativo é pensato, quindi, come percorso di accompagnamento per gli studenti universitari per tutto il loro percorso di studio. Se pur le attività che si realizzano sono pensate e agite solo per il primo anno, il tutor avrà il compito di monitorare il percorso degli studenti del proprio gruppo anche negli anni successivi e di essere per loro un punto di riferimento a livello formativo nel contesto accademico.

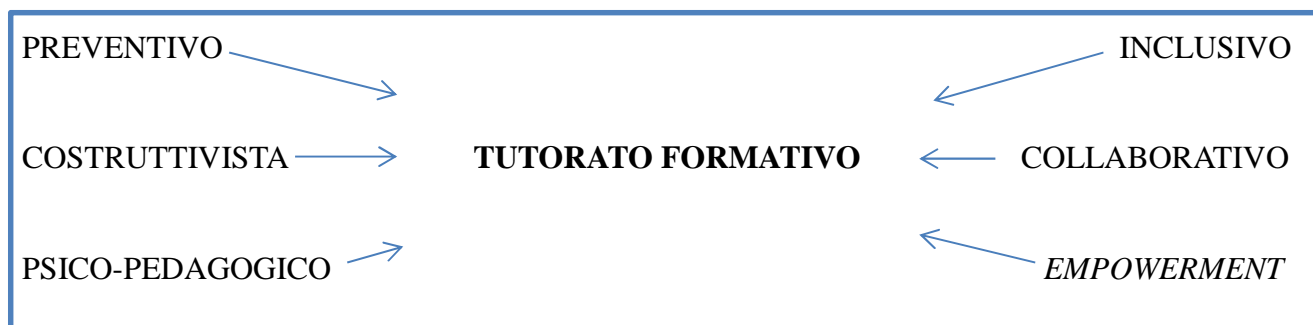
In termini idealistici, il modello inizia il primo anno con una calendarizzazione di attività che possono essere anche portate avanti nel secondo e terzo anno. La conclusione del Tutorato Formativo potrebbe congiungersi con la conclusione del percorso di studio degli studenti: il Progetto Formativo e Professionale potrebbe così rappresentare la base per l'elaborato finale opportunamente supervisionato dal Tutor docente di riferimento. Correlare queste due dimensioni, potrebbe rappresentare un valore aggiunto al modello: il Tutor docente conosce lo studente già dal primo anno, sa le sue difficoltà e i suoi punti di forza. Questo gli consente di portare avanti un lavoro autentico e significativo (Álvarez Perez, 2014a).

Il principale obiettivo di questo modello di tutorato é di rappresentare uno spazio formativo olistico per gli studenti di nuovo accesso, e di consentire loro la possibilità di una formazione completa. Il ruolo del Tutor docente, come descritto nel paragrafo 2.4, sarà quello di accompagnare

lo studente nel processo di apprendimento con attività che siano significative per la sua specifica formazione (in quell'anno e in quel particolare CdS).

Il tutorato é quindi uno spazio formativo fuori dall'aula, ma direttamente connesso all'aula stessa, in cui si affrontano contenuti che rispondano alle specifiche necessità degli studenti.

Le caratteristiche specifiche di questo modello, che differisce da altre forme di supporto, sono descritte dal Grafico 8.



Graf. 8. Caratteristiche del Tutorato Formativo

Orientamento e tutorato sono parte del processo educativo, ma non tutto il tutorato é orientamento e non tutto l'orientamento é educazione. Educazione e tutorato sono unite da una linea continua. Gli obiettivi formativi dell'educazione correlata all'Educazione Superiore sono simili ma non gli stessi del tutorato. Al docente nel SEIS viene richiesto di essere un educatore, ossia un facilitatore dell'apprendimento e di utilizzare delle metodologie attive, dinamiche.

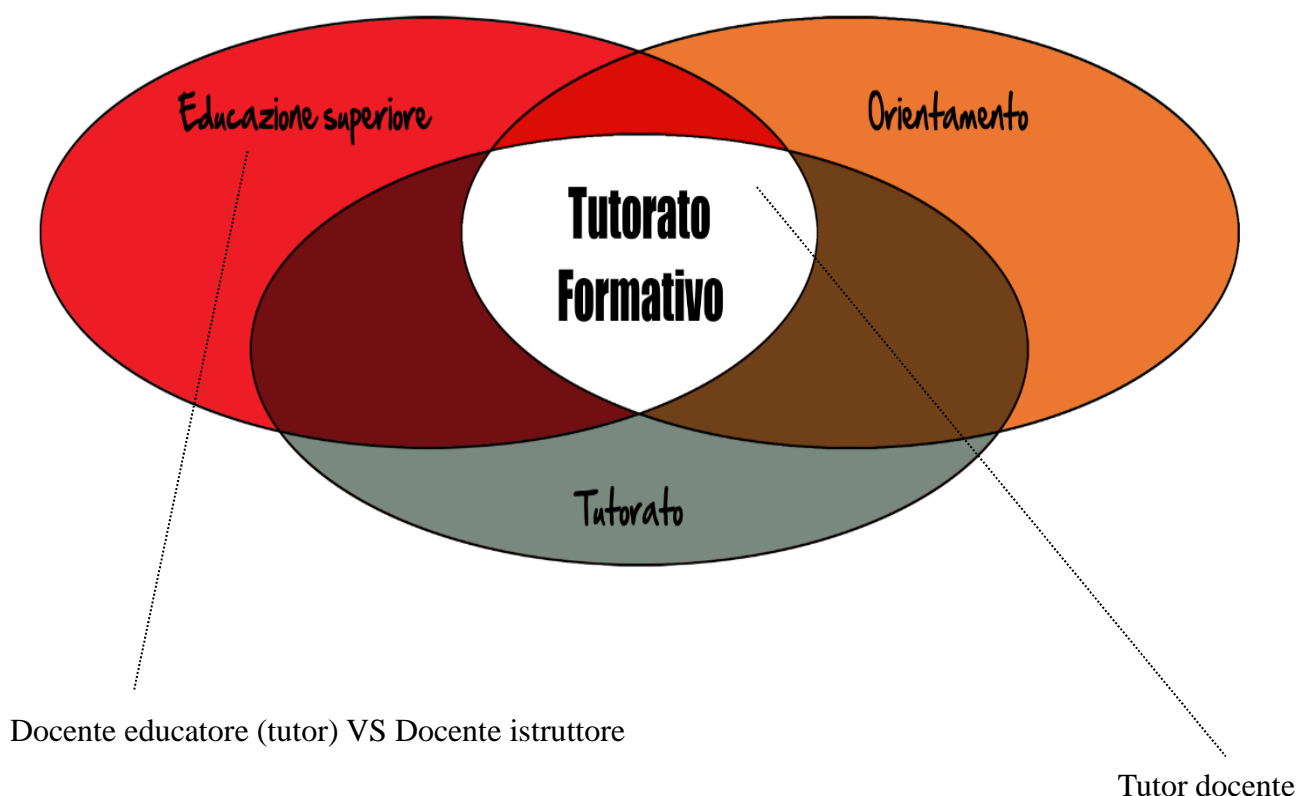
Il modello proposto é un modello di orientamento educativo, con un approccio preventivo e diretto agli studenti, ispirato alla concezione costruttivista del processo di insegnamento e apprendimento, che prevede il ruolo del docente come facilitatore di apprendimento per il miglioramento del rendimento accademico.

Come descritto dal Grafico 9, il Tutorato Formativo nasce dall'unione e dall'intersezione di tre dimensioni: il contesto in cui si sviluppa é quello dell'Educazione Superiore, l'ambito concettuale di riferimento che é quello dell'orientamento, e il *setting* specifico relativo alle metodologie e alle strategie educative da attuare che é quello del tutorato.

3.2. Approccio cognitivo sociale dello sviluppo della carriera e il Progetto Formativo e Professionale

Come definito nel paragrafo precedente, il Tutorato Formativo segue un approccio di tipo preventivo. Il modello di *tutoría formativa de carrera* promuove, nello specifico, la realizzazione di

azioni in forma preventiva come anticipazione del problema. Uno dei modelli teorici che danno le fondamenta a questo modello di *tutoring* é l'approccio cognitivo sociale (Lent, Brown, e Hacket, 1994, 2004) in termini di autoefficacia, responsabilità, impegno accademico, verso l'apprendimento continuo (*LLL*), secondo una logica preventiva e proattiva. Questo approccio contribuisce allo sviluppo olistico dello studente e si basa sui principi della prevenzione e dell'azione socio educativa.



Graf. 9. Il Tutorato Formativo

Secondo l'“Approccio Cognitivo Sociale” dello sviluppo della carriera universitaria, le persone tendono a selezionare o a evitare attività a partire dai propri meccanismi cognitivi di valutazione e competenze.

L'autoefficacia e le aspettative dei risultati sono degli indicatori d'interesse per una determinata area accademica-professionale:

- Quando si sviluppano affinità per una attività per cui ci si sente competenti (aspettative positive di autoefficacia),

- Quando sono capace di anticipare risultati positivi,
- Quando si sviluppano interessi e stabiliscono obiettivi in relazione a quella attività.

Le aspettative di efficacia (autoefficacia) determinano comportamenti che coinvolgono le attività.

L'altro riferimento riguarda lo sviluppo della carriera sia in termini accademici sia, più a lungo termine, secondo una concezione *socio-laboral* quindi proiettata al futuro inserimento lavorativo (*career development*).

La teoria Cognitivo sociale dello sviluppo della carriera (*SCCT - Social Cognitive Career Theory*) vuole spiegare l'influenza delle scelte vocazionali sul proprio percorso accademico e professionale, nello specifico, in relazione al successo e all'insuccesso degli studi.

Il modello trova le sue origini nella teoria di Bandura (1986, citato da Lent *et al.*, 1994) specialmente a quelle riferite alle credenze di autoefficacia. In questi termini, l'autoefficacia ha un ruolo preponderante e viene definita come “i giudizi delle persone circa le proprie capacità per organizzare ed eseguire le azioni richieste per realizzare con esito un compito” (Lent *et al.*, 1994; Lent e Brown, 2006, p. 15, nostra traduzione).

Altre variabili del modello *SCCT* di Lent e collaboratori sono: l'aspettativa del risultato, ossia “la percezione di una persona delle conseguenze che derivano da determinate condotte” (Lent e Brown, 2006, p. 17, nostra traduzione).

Le variabili centrali del modello sono quindi: le credenze di autoefficacia, le aspettative di riuscita e di risultato e l'interesse al raggiungimento della meta. A tali variabili si uniscono altri fattori di minor impatto, quali: i fattori ambientali, come aspetti economici e familiari, e fattori personali, come il genere e l'etnia.

Recenti studi (Peña Calvo, Inda Caro, e Rodriguez Menéndez, 2015) testimoniano come tali credenze abbiano un'influenza circa le scelte accademiche, in quanto le persone optano per materie nelle quali si sentono più competenti.

Tra i maggiori esponenti mondiali ricordiamo le teorie del *Career counselling* di Savickas (2005, 2010) che sottolinea l'importanza di conoscere il contesto in cui si sta vivendo in relazione alla necessità di sviluppare degli strumenti efficaci, che permettendo di affrontare in termini positivi e produttivi il mondo del lavoro e la continua flessibilità che oggi richiede, e in relazione al proprio progetto di vita.

L'adattabilità professionale viene definita da Savickas come la capacità di gestire la futura transizione lavorativa in termini di preparazione al ruolo lavorativo, e la capacità di progettare il proprio percorso a medio e a lungo termine e di prepararsi al ruolo professionale anche in termini di flessibilità e di conoscenza del contesto sociale in cui si vive (Savickas, 2005; Savickas *et al.*,

2009). Correlando questi principi al modello di *tutoría formativa de carrera*, si presenta uno strumento che può favorire la progettazione del proprio percorso di studio e professionale: il *Progetto Formativo e Professionale*, che aiuta a definire il percorso di vita, e chiarire gli interessi di ogni persona (Álvarez, Lopez, Pérez, 2015; Guichard, 1995; Romero, 2003, 2009).

Molti studenti arrivano all'Università senza informazioni specifiche del percorso che stanno per seguire e senza una chiara organizzazione del percorso di studio a breve, medio e lungo termine. Questa mancanza di argomenti e di motivazione per costruire il loro percorso accademico e professionale, può portare a momenti di insicurezza, indecisione, demotivazione e nel peggiore dei casi, all'abbandono degli studi. Scopo del progetto formativo e professionale é quello di supportare gli studenti ad adattarsi al contesto degli studi universitari e a pianificare lo sviluppo del loro percorso formativo e professionale (Cano, 2009).

Secondo Romero (2004) il progetto formativo e professionale fa parte del progetto di vita di ogni persona e rappresenta la relazione di ognuno con il proprio ruolo professionale.

La stessa Autrice lo definisce come la costruzione attiva del proprio percorso professionale in cui si manifesta l'immagine di sé, unite all'apprendimento di conoscenze e competenze specifiche e trasversali, che si concretizza in un piano di azione per il proprio sviluppo personale e sociale.

3.3. Gli obiettivi del Tutorato Formativo

Sono numerosi gli obiettivi che si vogliono soddisfare nello spazio formativo del tutorato. Come sintesi, e partendo dalla definizione di Álvarez e González (2006) possiamo sintetizzare gli obiettivi del Tutorato Formativo in 4 macro obiettivi generali e specifici, come descritto nella tabella 8.

Tab. 8. *Obiettivi generali e specifici del Tutorato Formativo*

Obiettivi generali	Obiettivi specifici
Facilitare l'adattamento degli studenti al nuovo contesto universitario, facilitando la conoscenza delle strutture e del nuovo stile di vita	Facilitare l'integrazione degli studenti nella transizione educativa "Scuola Secondaria-Università"
Orientare gli studenti nel saper prendere decisioni accademiche e professionali	Orientare gli studenti nel loro processo formativo di apprendimento
Supportare gli studenti nel loro processo di formazione olistica	Sostenere gli studenti nella costruzione del loro percorso formativo e nella conoscenza di loro stessi
Stabilire norme per l'organizzazione, il coordinamento e la realizzazione delle loro attività	Favorire negli studenti la riflessione e la partecipazione nel contesto universitario

3.4. Gli ambiti del Tutorato Formativo

Il focus principale di questo modello di tutorato é di tipo accademico, ma a questo ambito se ne uniscono anche altri due: quello personale e quello professionale (Álvarez González, 2006; Delgado Sanchez, 2009, in Sanz Oro). Più nel dettaglio, gli ambiti sono:

- Accademico: dimensione riferita allo studente in relazione al suo percorso di studio e al suo processo di apprendimento correlato ai suoi studi per il suo rendimento accademico. Questa dimensione si riferisce all'organizzazione degli studi e al percorso di studio, il metodo di studio, benefici e sostegno allo studio, post laurea, ecc.
- Personale: dimensione riferita all'essere studente in quanto persona, nel suo insieme di attitudini, interessi, valori, aspettative, abilità sociali e caratteristiche personali, quindi quell'insieme di dinamiche relative al proprio vissuto e alla relazione con le persone a lui/lei vicine.
- Professionale: dimensione relativa agli aspetti della transizione alla vita professionale, a cui si correlano competenze relative allo sviluppo dell'occupazione. Questa dimensione si riferisce alla conoscenza degli sbocchi occupazionali, tipi di contratto di lavoro, conoscenza delle opportunità di lavoro locali nazionali ed internazionali, conoscenza dei settori in cui spendere il proprio titolo, profili professionali, ecc.

3.5. La metodologia del Tutorato Formativo

Il Tutorato Formativo é pensato per essere realizzato in forma di piccolo gruppo principalmente, ma alcune sessioni, a metà e alla fine del percorso, possono essere realizzate anche in forma individuale. Una macro categorizzazione riguarda, quindi, la relazione tra tutor e *tutee* che può essere o individuale o gruppale:

- Il Tutorato in forma individuale - avviene quando si stabilisce una relazione diretta *one-to-one* tra tutor e *tutee*. Gli ambiti sono principalmente quello personale e quello accademico. Esistono in letteratura numerosi esempi di Schede (dette in spagnolo "*fichas*") per gestire questo tipo di relazione duale (Álvarez, 2002; Miron *et al.*, 2008) le attività proposte sono principalmente interviste semi-strutturate o aperte, in cui si lavora molto sulla creazione di un clima favorevole al dialogo e all'apertura, andando a toccare argomenti predefiniti.
- Il Tutorato in forma gruppale - o in piccolo gruppo vede il tutor come facilitatore della comunicazione e dell'apprendimento nel gruppo di *tutees*.

Esistono diversi stili di tecniche di gestione del gruppo, che secondo Miron *et al.* (2008) riguardano una serie di dimensioni, quali:

- il tipo di obiettivi: per prendere decisioni, per condividere idee, per promuovere attività, per incentivare la partecipazione, ecc;
- la maturità della coesione del gruppo: a seconda se il gruppo si é appena formato, si proporranno tecniche dal meno al più complesse col tempo;
- a seconda della grandezza del gruppo: se il gruppo é più piccolo si possono utilizzare tecniche di dinamica più attiva e che rendano partecipi tutti, se il gruppo é più grande dovranno essere utilizzate tecniche come ad esempio la *tecnica Panel*⁷;
- a seconda dello spazio fisico: dipende se lo spazio é strutturato o no e da quello che si ha a disposizione (sedie, tavoli, proiettore, pc, ecc.);
- secondo le caratteristiche dei partecipanti: dipende dall'età, dal grado di istruzione, dalla provenienza geografica e culturale; le prime sessioni servono proprio per conoscersi;
- secondo le capacità del docente: dipende dalla destrezza del docente in qualità di facilitatore di piccolo gruppo. Potrà iniziare con tecniche affini al suo modo di insegnare per poi far divenire gli incontri sempre più dinamici e animati.

3.6. Gli agenti del Tutorato Formativo: Tutor docente e Tutor studente

Il Tutorato Formativo si basa sull'azione di due tipologie di attori: i Tutor docenti (*tutoring*) e i Tutor studenti (*peer tutoring*). Inoltre, lo specifico modello proposto prevede anche l'azione di supporto dei Servizi per gli Studenti dell'Ateneo (*service tutoring*).

3.6.1. Caratteristiche del Docente Tutor e funzioni in relazione al Tutorato Formativo

Tutorato e insegnamento sono due livelli di una stessa azione formativa, che condividono lo stesso obiettivo, ossia lo sviluppo olistico dello studente e la costruzione del suo percorso formativo verso il progetto professionale, ma in forme e modi differenti.

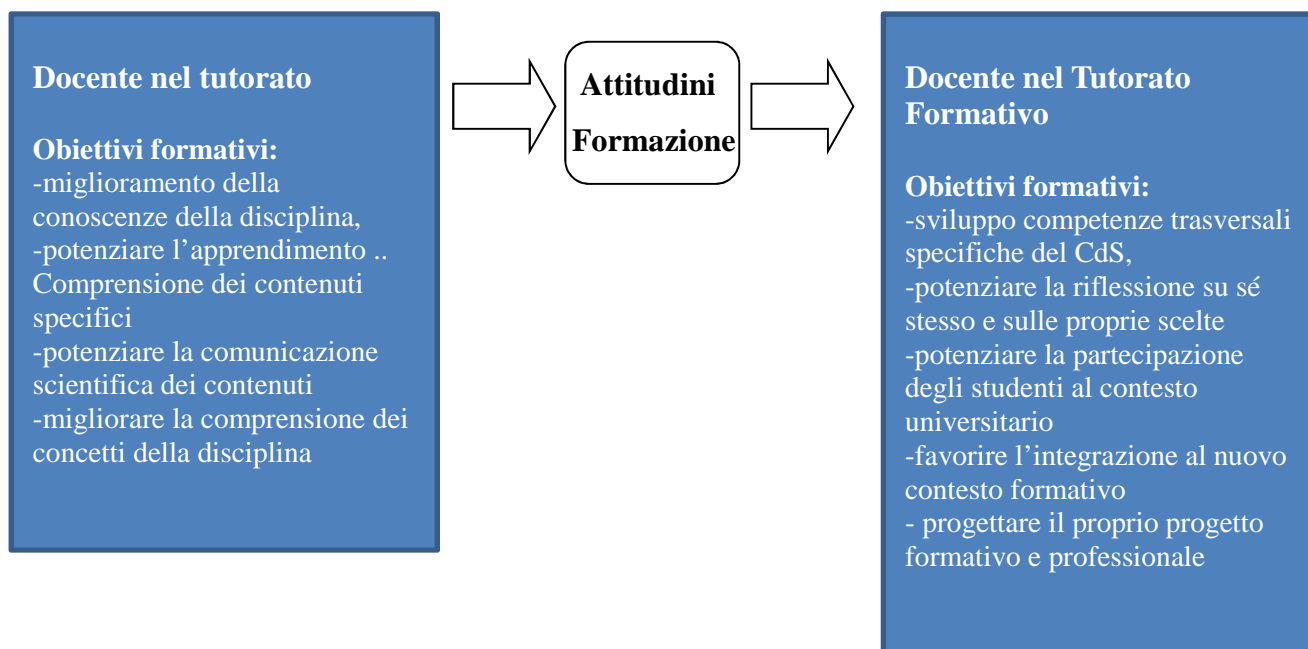
Le due principali differenze tra i Tutor docente in termini metodologici (si rimanda al par 1) e il Tutor docente nell'ambito del Tutorato Formativo sono (Grafico 10):

- Le attitudini e le caratteristiche personali e didattiche del docente (Zabalza, 2003),
- La formazione specifica (Castillo e Cabrerizo, 2005).

⁷ La tecnica Panel è una riunione tra varie persone circa un tema specifico.

Le principali caratteristiche del tutor nel Tutorato Formativo secondo Álvarez (2014b) possono così essere sintetizzate:

- Accompagna in continuo, non direttivo, come un punto di riferimento critico,
- Aiuta a chiarire allo studente dove vuole andare e come può arrivarci,
- Facilita lo sviluppo maturativo degli studenti in tutti i livelli,
- Guida il processo di apprendimento,
- Motiva per lo sviluppo delle competenze,
- Promuove l'applicazione delle conoscenze alla pratica,
- Facilita la riflessione personale, l'apprendimento e l'autonomia,
- Aiuta a strutturare il progetto formativo e professionale.



Graf. 10. Docente, Tutorato e Tutorato Formativo

Il docente non smette di insegnare conoscenze specifiche della sua disciplina, però non è più il suo unico compito didattico (anche se non in termini di orientatore professionista). Il focus e il centro del processo di apprendimento è lo studente, che ha bisogno di ricevere dal professore qualcosa di più dell'insegnamento d'aula. I principali requisiti (Álvarez, 2014b) per che deve avere il tutor sono di:

- Essere un professore impegnato nel processo di apprendimento degli studenti,
- Conoscere il Piano degli Studi specifico del Corso di Studio,
- Essere capaci a livello di attitudini a svolgere il ruolo di Tutor docente del Corso di Studio.

Il Tutor docente in questi termini, anche in relazione alla funzione tutoriale promossa dallo Spazio dell'Istruzione Europea, può essere definito come un docente del Corso di Studio che si occupa della formazione olistica degli studenti aiutando a conoscersi e a migliorarsi, lungo il suo percorso di studio, non solo come studente, ma anche come persona, con una proiezione a lungo termine sociale e professionale (Álvarez, 2002). Il Tutor docente può essere qualsiasi docente del CdS.

Citando la definizione di García Nieto, *et al.* (2005, p. 195, nostra traduzione) possiamo definire il docente tutor come quel docente che ha una “*personalità capace di influire positivamente sugli altri, sensibilità per capire i problemi giovanili e le capacità di instaurare relazioni cordiali con gli altri*”.

Salinas (2000, p. 70) evidenzia che i docenti “devono prepararsi per un nuovo ruolo di guida e facilitatori di risorse, che orientino gli studenti a partecipare attivamente al loro processo di apprendimento”. E ancora Rodríguez Espinar (1990, p. 108) sostiene che “La pratica del docente universitario richiede oltre la conoscenza specifica della materia, una conoscenza relativa al soggetto che apprende e al processo di insegnamento e di apprendimento. In contrapposizione al docente come “istruttore” si richiede un docente educatore. Essere docente educatore significa assumere funzioni di orientamento”.

É indispensabile che il Tutor docente “senta” questo ruolo e lo voglia agire e, allo stesso tempo abbia disponibilità di tempo (il Tutorato Formativo si realizza in un’ora a settimana) in relazione agli impegni didattici già stabiliti. Oltre a queste due dimensioni, la letteratura (Álvarez e González, 2006; García Nieto, *et al.*, 2005) ci dice che ci sono dei requisiti che sono indispensabili per poter svolgere il ruolo di tutor e che possono essere sintetizzati nello schema seguente (Tab. 9).

Tab. 9. *Requisiti per il ruolo di Tutor docente*

Caratteristiche personali	Attitudine all’ascolto, apertura mentale, abilità sociale, capacità relazionali, capacità emotive, capacità cognitive, ecc.
Competenze didattiche	Tecniche del lavoro in gruppo, tecniche di comunicazioni, modalità di gestione di una discussione in gruppo, ecc.
Conoscenza del contesto	Conoscenza generale delle strutture dell’Università, del Dipartimento, del CdS, conoscenza del Piano di studi, conoscenza generale dei procedimenti amministrativi di base.

In riferimento al Tutorato Formativo, il Tutor docente ha determinate funzioni che possono così essere sintetizzate:

- partecipare all’elaborazione e allo sviluppo del Tutorato Formativo,

- partecipare alle attività predefinite e definire quali siano le attività da realizzare di interesse dello specifico contesto,
- fornire supporto continuo agli studenti partecipanti al Tutorato e supportarli nelle loro scelte accademiche e professionali,
- rendicontare l'evoluzione dell'attività (tramite incontri di monitoraggio e tenendo traccia dell'operato sotto forma di diario),
- mantenere viva la comunicazione con gli altri tutor e con il coordinatore del Tutorato Formativo.

Seconda la nuova prospettiva dello SEIS, il docente universitario é un educatore dei propri studenti. In questa ottica due sono i compiti essenziali del Tutor docente nell'ambito universitario: da una parte sostiene gli studenti individualmente, o in piccoli gruppi, con obiettivo la costruzione del loro Progetto Formativo e Professionale e dall'altra li orienta e propone attività formative che servano loro per lo sviluppo di competenze trasversali particolarmente utili per il loro specifico percorso di studio.

In termini di sintesi, e parafrasando le parole di Álvarez (2002, p. 47), possiamo dire che le funzioni principali del Tutor docente nel Tutorato Formativo sono:

- facilitare la transizione al contesto universitario e la sua nuova conoscenza per prevenire situazioni di abbandono e di rallentamento degli studi,
- consigliare lo studente circa le sue scelte accademiche,
- far sviluppare competenze trasversali e orientare l'apprendimento degli studenti in relazione al loro percorso di studio,
- far si che l'acquisizione di competenze e il supporto offerto possano essere strumento di orientamento professionale per le sue future scelte lavorative.

3.6.2. Il Tutor studente nel Tutorato Formativo

Il Tutor studente, é uno studente degli anni successivi al primo, che mette a disposizione la sua esperienza per supportare gli studenti nuovi arrivati circa argomenti relativi ad alcuni processi formativi e circa lo stile di vita e il contesto universitario (Álvarez e Gonzàlez, 2005).

Il Tutor studente é, quindi, uno studente che vuole mettere a disposizione dei propri colleghi del primo anno tempo e conoscenze, per favorire il loro inserimento nel contesto universitario. Il Tutor studente supporta il Tutor docente nell'attività di tutorato lungo tutto il percorso di studio.

In riferimento al Tutorato Formativo, il Tutor studente ha determinate funzioni che possono essere sintetizzate in:

- facilitare l'adattamento degli studenti del primo anno all'Università,
- collaborare con i Tutor docenti nella progettazione e nella realizzazione delle attività,
- realizzare delle attività di supporto per gli studenti su alcuni contenuti importanti per il contesto e a partire dalla propria esperienza,
- identificare quali sono le esigenze specifiche del contesto e proporre idee per attività da realizzare a partire dalla propria esperienza,
- favorire la partecipazione degli studenti trasmettendo il senso dell'iniziativa.

I Tutor studenti hanno un ruolo fondamentale per quanto concerne la divulgazione dell'iniziativa: tramite cartelloni da appendere nei luoghi di interesse degli studenti e tramite incontri di presentazione per descrivere le finalità del Programma.

3.6.3. Strategie per la realizzazione del tutorato: peer tutoring

Per realizzare i su descritti modelli di tutorato possono essere utilizzate differenti strategie: *tutoring one-to-one*, *peer tutoring*, *tutoring* in piccolo gruppo, *tutoring* virtuale come descritto nel Grafico 11. Le attività realizzate e le strategie da mettere in campo dipenderanno dagli obiettivi formativi specifici che si vorranno perseguire.



Graf. 11. Strategie di tutoring (Álvarez, 2014b, nostra traduzione)

Tra le differenti strategie proposte, quella che maggiormente viene descritta in letteratura e che storicamente emerge in termini pedagogici é rappresentata dal supporto tra pari (in spagnolo: *tutoría entre pares*, in inglese: *peer tutoring*).

É all'interno del più vasto orizzonte della *peer education* che rientra il *peer tutoring*, ossia l'azione educativa agita dal tutor. Il termine *peer education* significa, infatti, letteralmente “educazione alla pari” o “educazione tra pari”. Tale strategia viene utilizzata nel mondo anglosassone prevalentemente come metodo di prevenzione con gli adolescenti.

L'apprendimento tra pari conta una lunga tradizione soprattutto nel mondo anglosassone in cui prende il nome di *peer tutoring* (Bell, 1797; Duran e Vidal, 2004; Moust e Schmidt, 1994; Taylor, 1992).

Il modello del *peer tutoring* nasce come “*pratica educativa attraverso cui gli studenti più competenti aiutano studenti meno competenti ad apprendere nell'ambito di un lavoro cooperativo in coppia o in piccolo gruppo attentamente organizzato da un insegnante*” (Torre, 2006, p. 21). L'azione di *peer tutoring* ha una duplice funzione: da una parte consente di sviluppare un'azione di sostegno sociale per acquisire competenze specifiche a seconda del contesto in cui si riferisce, dall'altra svolge un ruolo formativo in termini di condivisione e di apprendimento partecipato (Da Re *et al.*, 2014).

Le attività di *peer tutoring* e di *mentoring* sono molto aumentate negli ultimi tempi (Álvarez, 2005; Álvarez e González, 2003; Arbizu, Lobato, e Castillo, 2005; Benavent e Fossati, 1990; Da Re, Álvarez, e Clerici, 2015; Da Re e Clerici, 2013; Da Re e Medialdea, 2013; Da Re e Zago, 2011; Da Re e Zago, 2015; González Jiménez, Macias, Rodríguez, García, e Aguilera, 2009; Sobrado, 2008; Rodríguez, Pérez, Arenas, e Bilbao, 2003; Valverde, García, e Romero, 2003, 2014); in particolar modo esse sono state valorizzate grazie agli avanzamenti degli studi sull'apprendimento tra pari e sull'apprendimento cooperativo (Grion e Cook-Sather, 2013).

3.6.3.1. Le origini del *peer tutoring*

Il supporto tra pari ha origini ben radicate nella storia della pedagogia, si ricollega infatti al metodo monitoriale, che consisteva nella trasmissione di conoscenze di base (legate alla lettura, alla scrittura e al far di conto) da parte del maestro ad alcuni alunni «strategici», ossia i più attenti ed esperti del gruppo, definiti «monitori». Questi alunni avevano poi il compito di ripetere ai compagni più piccoli (o «pari») ciò che era stato loro insegnato dal maestro. Lo scopo era quello di favorire una rapida alfabetizzazione delle popolazioni più povere adoperando le poche risorse a

disposizione. Tra il Settecento e l'Ottocento il reverendo anglicano Andrew Bell (1753-1832) utilizzò questa pratica nelle colonie inglesi al fine di diffondere in tempi rapidi e con costi ridotti la lingua e la cultura inglese. Joseph Lancaster (1778-1838) diffuse le scuole del mutuo insegnamento partendo dalla pratica educativa di Bell e importò tale metodologia a Londra nel periodo del primo sviluppo industriale per favorire la rapida alfabetizzazione dei figli delle famiglie più povere (Croce e Gnemmi, 2003)⁸.

3.6.3.2. *Le forme del peer tutoring*

Topping (1997) distingue tra il *tutoring* in forma arcaica e quello attuale. Il primo è quello che è stato storicamente portato avanti come concetto di supporto tra pari e viene rappresentato da “studenti più capaci che aiutano studenti meno capaci ad apprendere secondo un apprendimento cooperativo a coppia o in piccolo gruppo, seguito da un docente o esperto”. Il secondo, nella definizione moderna, consiste in “persone di gruppi sociali simili, che non sono professori né esperti, che aiutano altri ad apprendere e a loro volta anche loro apprendono”.

Come evidenziato da Duran e Vidal (2004) esistono diversi tipi di tutorato tra pari. A partire dalla classificazione stilata dagli Autori, a partire dalla letteratura di settore, possiamo quindi categorizzare il tutorato tra pari in:

- *Cross-age tutoring*: composta da studenti di diverse età e corsi. Maggiormente presente nell'ambito nord americano. Secondo Autori come Lintorn (1973) e Lippit (1976) gli studenti apprendono di più se supportati da studenti più adulti di almeno quattro anni. Tale categorizzazione è supportata anche da Finkelstein e Ducros (1989) che evidenziano l'importanza dell'*expertise* del tutor, ma con differenza attitudinale riconosciuta tra il Tutor e il *tutee* (Baudrit, 2000).
- *Same age tutoring*: studenti della stessa età. Questo tipo di tutorato ha come vantaggio la vicinanza tra gli studenti e la possibilità socio-affettiva (Ellis e Gauvin, 1992; Duran e Gauvin (1993) fanno emergere in uno studio che è maggiore l'apprendimento tra gli studenti della stessa età per la maggiore possibilità di comparazione sociale.
- *True peers*: secondo King, Staffieri e Adalgais (1998) sostengono che l'apprendimento in costruzione non deve restringersi a coppie composte da studente più esperto e studente meno esperto, ma l'aiuto dev'essere spontaneo tra pari, quindi non strutturato.

⁸ Cfr Da Re e Zago, 2014a.

- *Reciprocal peer tutoring* (RPT): negli studi di Fantuzzo, King e Heller (1992) coppie di età e abilità simili alternano i ruoli di tutor e *tutee*. Molti Autori valutano positivamente questo tipo di supporto tra pari: Alison King *et al.* (1998) nei loro studi lo denominano *mutual peer tutoring* o *transactive peer tutoring*. Anche Shanahan, Topping e Bamford (1994) supportano questo approccio. Greenwood *et. al* (2001) lo definiscono *wide peer tutoring*.

Baudit (2000) descrive i vantaggi di questo tipo di supporto tra pari:

- facilita la costruzione congiunta di conoscenza,
- non ha ruoli duratori, che col tempo possono far subentrare autoritarismo e rappresentazione del modello di insegnamento-apprendimento per il tutor e dipendenza e effetto di separazione per il *tutee*,
- segue in principio del dare e ricevere, dell'intercambio democratico,
- trasforma il tutorato in collaborazione (Damon e Phelps, 1989) consentendo la sua mutualità, multi-direzionalità e simmetria.

Il ruolo che assume il Tutor studente é di facilitatore di esperienze e di apprendimento. Per questo, secondo uno schema di lavoro che consiste nella sequenza “esperienza-riflessione-significato-azione”, si cerca di ottimizzare l'integrazione degli studenti di nuovo accesso, secondo un modello di sviluppo olistico, aiutando gli studenti, da un lato a facilitare la transizione all'Educazione Superiore, e dall'altro lato aiutando gli studenti a inserirsi nel processo di insegnamento-apprendimento universitario.

3.6.3.3. I benefici del peer tutoring

Questo tipo di attività ha un grande potenziale, in quanto riduce la distanza che a volte esiste tra docente e allievo, tra insegnamento e apprendimento. Questa vicinanza tra Tutor studente e studente crea un contesto favorevole per l'apprendimento e per la comunicazione.

Diversi Autori (Duran e Vinyet Vidal, 2004; Goodlad e Hirst, 1990; Topping e Ehly, 1988) hanno evidenziato i vantaggi che derivano da questo tipo di supporto tra pari:

- lo studente interagisce meglio con i coetanei con i quali sente di condividere la realtà che sta vivendo, rispetto ai docenti, in quanto la relazione é distorta dai momenti di valutazione;
- si elimina la relazione di autorità;
- si creano le condizioni per promuovere una relazione di fiducia reciproca;
- c'è la possibilità di vivere un'esperienza arricchente per tutor e *tutee*;
- ha connotazioni di carattere umanitario, per la possibilità di aiuto reciproco.

In questa prospettiva, alcune Università hanno sviluppato strategie di supporto tra pari (Álvarez

e González, 2005; Da Re, 2012) che, se pur evidenziano differenze tra l'una e l'altra (relative a struttura del programma, metodologia, piano formativo per i tutor, tempo di realizzazione, numero di studenti supportati, ecc.), hanno in comune la stessa finalità, ossia sostenere gli studenti di nuovo ingresso nella transizione educativa. Il *peer tutoring* si basa, quindi, sulla collaborazione tra pari sviluppando al meglio le potenzialità del processo educativo (Villayandre e Pérez, 2000).

Il modello del *peer tutoring*, adattato al mondo universitario, consente di “agevolare l'adattamento al nuovo sistema accademico agli studenti neo iscritti e di fornire loro il sostegno necessario al fine di sostenere il nuovo metodo di studio, creando un'atmosfera comunicativa in cui lo studente possa manifestare dubbi e perplessità a una persona che sente vicina e simile, senza timore di essere giudicato” (Torre, 2006, p. 21).

La relazione che si instaura tra tutor e *tutee* consente di creare ricadute positive non solo in chi riceve l'azione di accompagnamento, ma anche nel tutor stesso che viene definita in letteratura come “effetto tutore”, consentendo al tutor di valorizzare l'immagine di sé prendendo coscienza delle proprie capacità e potenzialità. Questo processo comporta, così, un “apprendimento per riformulazione” che consiste nel rivedere le conoscenze che il tutor di volta in volta applica e di sviluppare e potenziare l'elaborazione meta cognitiva delle funzioni realizzate (Barnier, 1989, 2001; Gemma, 2010). Il *tutoring* é “umanamente gratificante” (Goodlad, 1979; Topping, 1997) e da una parte consente la partecipazione attiva e il confronto di tutti i partecipanti, e dall'altra agisce in termini di *empowerment* sui Tutor stessi, stimolando autoefficacia e autodeterminazione (Croce e Gnemmi, 2003).

3.6.3.4. Riferimenti pedagogici ed epistemologici del *peer tutoring*

I principali riferimenti teorici riguardano la relazione tra apprendere e fare (Dewey, 1949), il concetto di “self-efficacy” (Bandura, 1997) e la congiunzione tra riflessione, linguaggio e azione (Bruner, 1996).

L'azione di *peer tutoring* rappresenta un modello educativo tra pari, che ha radici concettuali e progettuali nell'ambito della psicologia della comunità e, relativamente alla metodologia, si rifà al contributo teorico dell'animazione socio-culturale e della ricerca-azione di Lewin, che considerava il gruppo come risorsa primaria di lavoro. Secondo questo modello i ragazzi, sia che si tratti di pratica utilizzata per la prevenzione e la promozione sociale, sia che si tratti di supporto tra pari in ambito scolastico, sono i protagonisti effettivi di ogni fase del lavoro: dall'ideazione alla valutazione.

La psicologia come la pedagogia, soprattutto negli ultimi decenni, ha evidenziato l'attitudine di realizzare un'influenza sociale durante l'infanzia e l'adolescenza. Proprio per questo motivo, in ambito didattico ed educativo sono state assorbite le potenzialità della *peer education* come strumento di prevenzione alla salute e come strategia di supporto tra pari in ambito didattico.

In *primis*, per un aspetto di carattere comunicativo: infatti, la comunicazione tra pari risulta molto più efficace che non tra adulto e bambino (o ragazzo), soprattutto in un contesto di disagio. L'interazione con un proprio pari determina un'influenza reciproca.

Proprio per questo motivo che negli ultimi anni, a partire dagli Stati Uniti e dai Paesi anglosassoni, si sono sempre più diffuse esperienze di *peer tutoring* scolastico, sia nell'ambito della scuola media superiore sia in ambito universitario (Pellai, Rinaldin, e Tamborini, 2003).

L'esperienza di *peer tutoring* universitario si realizza principalmente attraverso la realizzazione di due obiettivi: da una parte far acquisire ai tutor le conoscenze e le competenze necessarie per gestire le azioni di tutoring, dall'altra parte, far in modo che i tutor sviluppino la capacità di creare connessioni tra le informazioni acquisite e quelle in possesso, per metterle a disposizione del sistema universitario (inteso sia come studenti, ma anche come organizzazione universitaria).

E' dall'unione di queste due componenti che si realizza quella che Lave e Wenger (1991) definiscono come *partecipazione periferica legittimata*, ossia l'avvicinarsi progressivo di un soggetto, nel nostro caso dei tutor, ad un contesto organizzativo per poi diventarne parte integrante in maniera consapevole (Gemma, 2011).

Uno degli aspetti innovativi delle azioni di *peer tutoring* riguarda l'aver dato vita ad un ruolo specifico, quello del tutor, che si basa su competenze socio-relazionali e che opera circa un determinato problema (ad esempio il contrasto e la prevenzione all'abbandono scolastico ed agli studi universitari) seguendo un "iter formativo e professionale", tale da costituirne una risorsa permanente (Croce e Gnemmi, 2003).

L'obiettivo della *peer education* non dovrebbe limitarsi alla conoscenza di informazioni e di tecniche da diffondere ad altri pari (modello dell'indottrinamento), bensì dovrebbe promuovere strumenti quali l'analisi, la riflessione, la partecipazione (Croce, 2003).

Le tecniche riflessive aiutano questa attitudine formativa, facilitando il processo cognitivo del portare l'esperienza dentro il contesto di apprendimento (*turning experience into learnign*) (Bound e Knights, in Knights, 1985). Esse possono rappresentare un modo per metterci in contatto con il nostro presente e per documentare l'esperienza in ottica di "sapere esperienziale" (Mortari, 2004; Mortari, 2006, in Da Re, 2012).

3.6.4. Strategie per la realizzazione di tutorato: tutoring service – Tutorato dei Servizi

Il sistema universitario, sia italiano che spagnolo, offre ai propri studenti una serie di servizi e di interventi specifici al fine di garantire ai propri iscritti una rete che li possa supportare durante tutto il loro percorso di studio. I servizi per gli studenti sono i supporti offerti a immatricolandi, studenti e neolaureati per creare un ambiente universitario ideale per l'apprendimento. Tali servizi consentono allo studente di apprendere e di accedere alla formazione universitaria nelle migliori condizioni per apprendere (Fabbris, 2010).

Alcune ricerche (Fabbris, 2008) hanno dimostrato che lo studente utilizza in maniera sempre più partecipe e attiva i servizi offerti dal sistema universitario. Gli Atenei, a loro volta, organizzano attività e servizi di supporto alla didattica e agli studenti in modo sempre più attento e in risposta alle reali esigenze degli studenti delle singole realtà. Si parte, pertanto, dalle esigenze degli studenti stessi e ampliando così oltre che la tipologia dei servizi anche la modalità e il tempo di fruizione: è così che sono nate negli ultimi anni corsi serali, supporti per apprendimento a distanza, azioni di tutorato personalizzate, lezioni di gruppo, ecc.

Secondo Fabbris (2008, p. 3) i servizi che sono comuni alle diverse realtà universitarie sono quelli *“di supporto amministrativo, d'informazione e di orientamento, di uso di mezzi di comunicazione, di ascolto, sostegno psicologico e sanitario, di supporto alle attività internazionali, di sostegno giuridico, servizi sportivi, ricreativi e culturali utili atti a favorire la socializzazione e quelli di mensa, alloggio e trasporto per chi vive in una città lontana da casa, oltre ai servizi di gestione di stage e tirocini”*.

3.7. L'importanza della formazione dei tutor universitari

La letteratura sul tutorato universitario rileva tra i maggiori fattori di efficacia dell'azione di tutorato la modalità della formazione dei tutor.

Considerando le esperienze universitarie finora realizzate in Italia, è possibile definire alcune delle competenze necessarie ai tutor, se pur adattandole alle funzioni specifiche che è chiamato a compiere. I principali compiti del tutorato all'Università possono essere riassunti secondo Mazzeschi e Bonucci (2008) in:

- accoglienza e gestione degli studenti,
- accompagnamento nella carriera scolastica,
- aiuto al potenziamento e consolidamento di un metodo di studio efficace,

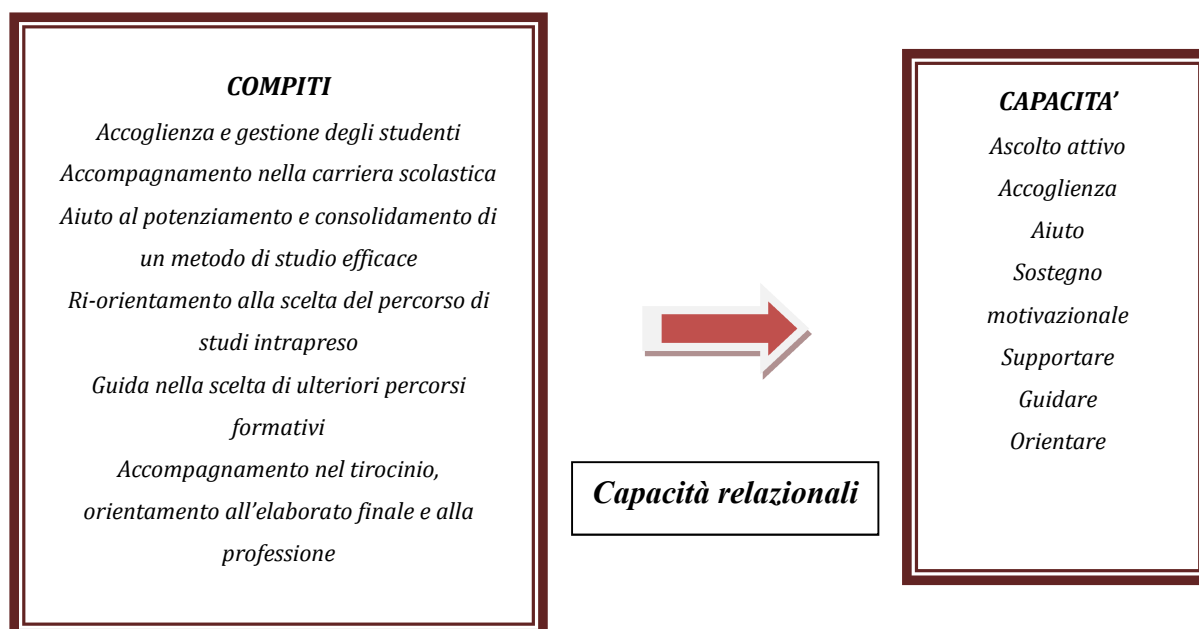
- ri-orientamento alla scelta del percorso di studi intrapreso,
- guida nella scelta di ulteriori percorsi formativi,
- accompagnamento nel tirocinio, orientamento all'elaborato finale e alla professione.

Il ruolo del tutor è un ruolo mutevole in relazione alle necessità dell'ambito in cui si sviluppa e può dipendere dalle esigenze specifiche del contesto, dalle contingenze istituzionali del momento, dalle particolari esigenze degli studenti e dall'unicità della persona.

In questo senso, l'azione di *tutoring* diviene accompagnamento incentrato sul modello "dell'*expertise* competente del tutor, che si limita a correggere in tempo reale gli errori di apprendimento e contestualizza le acquisizioni all'interno delle pratiche lavorative stesse" (Biasin, 2010).

Quello del tutor è un ruolo complesso che si sviluppa in due principali dimensioni: da un lato conoscenze e competenze formative che sono correlate all'apprendimento dall'esperienza, dall'altro lato saperi trasversali che consentano di creare connessioni tra realtà lavorative e formative associate.

Il tutor ha proprio la funzione di creare legami tra le proprie conoscenze e le situazioni che si trova ad affrontare. Avendo già vissuto un determinato percorso (saper fare) e disponendo di quelle conoscenze specifiche (sapere) funge da osservatore privilegiato e mediatore di sistema (Fabbri e Rossi, 2008).



Graf. 12. Compiti e competenze nel tutorato

Tutte le attività realizzate dal tutor riguardano azioni di sostegno e di consulenza, oltre che

attività di orientamento, mediazione, supporto motivazione e accoglienza. Tutte queste azioni possono essere collegate a *capacità relazionali* (Mazzeschi e Bonucci, 2008) che secondo la definizione di Blandino (2000) sono rappresentate dalla “*capacità di gestire la complessità interpersonale nell’incontro con l’altro, per entrare in contatto con l’altro al fine di capire i bisogni, le richieste, le opinioni*” (Cfr. Da Re, 2013, p. 4405).

L’importanza della formazione universitaria (Fabbris, 2008; Fabbri e Rossi, 2008; Galliani, 2003; Gemma, 2010) si correla alla dimensione dell’inserimento all’Università degli studenti con particolare attenzione alla pratica tutoriale (Gemma, 2010).

Per quanto riguarda la formazione l’obiettivo é quello di rendere tale esperienza ancora più formativa per i tutor stessi, in ottica di *empowerment*, stimolando il loro senso di autoefficacia e autodeterminazione (Croce e Gnemmi, 2003). Come dimostrato, la partecipazione ad attività positive e significative e l’apprendimento di abilità, soprattutto durante l’adolescenza e la giovinezza, divengono elementi importanti per la costruzione della propria personalità per l’autostima e per l’efficacia (Pecchioli e Nocchi, 2004).

Studi preliminari (Medialdea e Da Re, 2012) hanno consentito di rilevare i principali bisogni, sia di carattere orientativo, sia di carattere informativo e formativo (Bertagna e Puricelli, 2008) degli studenti in entrata⁹ e degli studenti in corso (Da Re, 2012) dei Corsi di Studio di Scienze della Formazione di Padova per poter così progettare interventi formativi mirati.

3.8. Alcune esperienze in Europa sul modello della *tutoría de carrera*

Il panorama europeo relativo ad azioni di supporto in itinere é vasto ed eterogeneo. Tuttavia di seguito presentiamo alcuni casi studio come esperienze internazionali che sono in linea con le dinamiche del *modello di tutoría de carrera* Spagnolo.

3.8.1. L’esperienza Inglese

Come descritto da Marland e Gill (1974) nel Regno Unito é diffuso il modello del *pastoral care* che prevede che un docente segua, per tutto il percorso di studio, un gruppo di studenti, garantendo a essi un supporto di carattere didattico. Le finalità del *pastoral care* riguardano lo sviluppo continuativo della persona (Torre, 2006). All’Università venne introdotto dal 1902 e i

⁹ Per approfondimenti si rimanda all’articolo Medialdea, A., e Da Re, L., (2012). “Las demandas de los estudiantes pre-universitarios y universitarios para la tutorial”, in Atti del convegno Orienta 2012 (I congreso internacional e interuniversitario de orientación educativa y profesional) 18-20 Ottobre 2012, Malaga (Spain).

principali obiettivi riguardano: la supervisione e del lavoro dello studente, supporto personale, orientamento al mondo del lavoro e alla professione (Ribolzi, 1992, citato da Torre, 2006).

É possibile individuare nelle Università inglese dei differenti ruoli relativi alla figura del tutor (Earwaker, 1992, citato da Torre 2006):

- Il *course tutor*, che si occupa di monitorare un interno Corso di Studio;
- Lo *year tutor*, referente di un determinato anno del Corso di Studio;
- Il *personal tutor*, responsabile del percorso di studio dello studente a livello individuale;
- Il *placement tutor*: responsabile dell'inserimento professionale dello studente.

3.8.1.1. L'Università di Oxford

L'esperienza di Oxford, ad esempio, caratterizza il rapporto docente-discente in modo assai peculiare. In primo luogo, i tutor vengono selezionati in maniera estremamente rigorosa: la selezione viene pubblicizzata attraverso mezzo stampa e i candidati interessati a compiere questo tipo di esperienza inviano copia del proprio curriculum e delle pubblicazioni scritte. Delle domande che arrivano (in media dalle 60 alle 100) vengono selezionati 5-6 nominativi, i quali dovranno sostenere un colloquio selettivo tra Università e College.

Un docente segue personalmente e individualmente circa 10 studenti per tutto l'anno. La settimana prima dell'inizio delle lezioni il tutor incontra gli studenti individualmente o a coppie. Durante tale incontro il tutor assegna allo studente un tema che sarà oggetto del "*tutorial*", ossia di un elaborato che poi verrà esposto dallo studente in circa 10 minuti (circa 1500 parole, 3 pagine). Ogni tutor dispone di un ufficio a carattere "informale", generalmente arredato da poltrone che ricordano l'idea di un salotto in cui tutor e studente s'incontrano decidendo l'orario del "*tutorial*" di comune accordo, e discutono del tutorial utilizzando come criteri principali il senso critico ed il metodo socratico. I tutor nel mondo anglosassone sono, perciò, dei professori che, oltre ad aver competenze specifiche relative alla loro materia, debbono anche possedere atteggiamenti professionali particolari, quali la capacità di accoglienza, di prossimità e di accompagnamento: quindi non solo abilità tecniche, ma anche di carattere relazionale (Cfr. Da Re e Zago, 2011).

3.8.1.2. L'Università di Lancaster

Per gli studenti del primo anno l'Università di Lancaster organizza un servizio di supporto individualizzato chiamato *tutorship*. Tali azioni sono pensate principalmente per studenti con

particolari difficoltà, a esempio studenti con disabilità, studenti che riprendono la carriera da adulti, ecc. L'azione di supporto si realizza durante tutto il percorso di studio (Vaira, 2007).

3.8.2. L'esperienza in Francia

A partire dal 1996 le azioni di tutorato sono state rese obbligatorie per legge in tutte le Università della Francia. Obiettivo di tali azioni é quello di facilitare l'adattamento al nuovo contesto degli studenti fornendo un supporto pedagogico.

I tutor sono studenti dell'ultimo anno supervisionati da un docente che supportano gli studenti di nuovo accesso in piccolo gruppo (10-15 studenti) fornendo informazioni e attività specifiche (Laterrasse, 2002).

3.8.3. L'esperienza in Germania

Nell'Università di Bielefeld, i docenti fungono da tutor. Annualmente viene assegnato a ogni docente un gruppo di studenti. Il docente in qualità di tutor ha il compito di seguire gli studenti nel loro percorso accademico soprattutto a livello didattico, prevalentemente all'inizio del loro percorso di studio. Vengono inoltre organizzati degli incontri per superare l'ansia di affrontare i primi esami (Pagani, 2007).

Nelle Università tedesche esistono esperienze di tutorato in piccolo gruppo, che hanno come obiettivo lo sviluppo di conoscenze e di competenze. Questo tipo di tutorato viene detto "tutorato integrativo" e si suddivide in: (i) tutorato reattivo, in cui si rielaborano contenuti di un corso specifico; il tutor oltre a collaborare con il docente deve conoscere i contenuti degli argomenti proposti; (ii) tutorato proiettivo, progettato per l'acquisizione di preconcoscenze relative a un corso specifico o esercitazioni pratiche; (iii) tutorato proiettivo, che riguarda una fase pratica dello studio oggetto della valutazione finale (Buttemweyer, 1986, citato in Torre).

3.8.4. L'esperienza in Olanda

Nell'Università di Amsterdam si organizza un Servizio di *tutorship* organizzato in piccoli gruppi di studenti e facilitato da docenti giovani delle diverse Facoltà e formati all'orientamento. Viene assegnato uno *student advisor* che deve supervisionare e monitorare le carriere degli studenti

e in caso di difficoltà li può convocare per capire quali siano le difficoltà dello studente e supportarlo.

Anche nell'Università di Leiden, si realizzano attività di *tutorship*: a ogni studente viene assegnato un docente di riferimento che ha come ruolo quello di supportare lo studente fornendogli informazioni e sostegno didattico (Vaira, 2007).

4: IL TUTORATO UNIVERSITARIO nell'Universidad de la Laguna e nell'Università di Padova

4.1. Il Tutorato all'Universidad de la Laguna

L'Universidad de la Laguna¹⁰ realizza ogni anno accademico un Piano di Orientamento e di Tutorato detto *Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)* (Álvarez, 2013c), che consente di realizzare attività di supporto e di accompagnamento per gli studenti delle diverse Facoltà. Le attività promosse dal *POAT* riguardano diverse tematiche che vogliono supportare gli studenti universitari nel loro percorso accademico e professionale, come ad esempio strategie di apprendimento, risoluzione di difficoltà, potenziamento del rendimento accademico, orientamento sulla mobilità internazionale, informazioni sul mondo del lavoro, ecc.

Gli studenti immatricolati all'Universidad de la Laguna possono volontariamente partecipare al *POAT* della rispettiva Facoltà e hanno i seguenti benefici conseguenti:

- La partecipazione alle attività formative e informative che la Facoltà di appartenenza realizza a partire dalle esigenze degli studenti;
- Il riconoscimento di un CFU delle attività libere, come stabilito dal *Reglamento de Reconocimiento de Créditos por Participación en Actividades Universitarias en Enseñanzas Oficiales de Grado* (art. 20);
- Il supporto di un Tutor docente per l'ambito personale, accademico e professionale.

La necessità di potenziare azioni di tutorato all'Universidad de la Laguna risale all'anno 1996 in relazione al Progetto *titulos de maestro* relativo al *Programa de evaluación institucional de la calidad de las Universidades* che permise di analizzare una serie di fattori che rendevano la funzione tutoriale fondamentale, quali: la mancanza di formazioni sul percorso di studio intrapreso, le difficoltà nel metodo di studio, la poca conoscenza degli sbocchi occupazionali (Álvarez, 2005).

¹⁰ Al seguente link: http://www.ull.es/view/institucional/ull/POAT_1/es è possibile trovare il *Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)* dell'Universidad de la Laguna.

Questi dati vengono confermati e rafforzati da uno studio interno promosso dal *Servicio de Orientación y de Información al Alumnado (SOIA)* della Facoltà di Educazione dell'*Universidad de la Laguna*: dai dati emerge che anche i docenti percepivano la poca preparazione e informazione degli studenti.

In conformità con la legge vigente, il *Consejo de Gobierno* dell'*Universidad de la Laguna* nel 2012 approvò il documento *Diretrizes para la elaboración, implantación y consolidación de los planes de Orientación y acción tutorial de los centros de la ULL*.

Il riconoscimento normativo del tutorato presso l'*Universidad de la Laguna*, si può sintetizzare con i seguenti quattro riferimenti normativi:

- l'approvazione dello statuto degli studenti universitari del 2010, che prevede differenti modalità di tutorato universitario per facilitare l'adattamento dello studente nel contesto universitario,
- il decreto 1393 del 2007 successivamente aggiornato negli anni 2010, 2011 e 2014, che regola l'insegnamento universitario sia triennale che magistrale e che introduce per la prima volta il concetto di orientamento,
- il programma Audit che valuta la qualità dell'insegnamento universitario e che contempla diversi aspetti, molti dei quali hanno una relazione diretta con l'orientamento agli studenti,
- le direttive del vice rettore di qualità istituzionale e dell'educazione innovativa, che ha approvato una normativa che a partire dall'anno 2012 obbliga tutte le Facoltà dell'*Universidad de la Laguna* a progettare e concretizzare il *POAT* (Piano di orientamento e di tutorato).

Nel "*Estatuto del Estudiante*" (*Real Decreto* 1791/2010) si certifica che gli studenti hanno diritto a ricevere orientamento di carattere trasversale, in relazione agli obiettivi del CdS e alle esigenze degli studenti. Nel capitolo V del *Real Decreto (de las Tutorías)* si distinguono diversi tipi di tutorato:

- Art. 20: Tutorato del Corso di Studio (*las de titulación o de carrera*),
- Art. 21: Tutorato dell'insegnamento (*las de materia o de asignatura*),
- Art. 22: Tutorato per studenti con disabilità (*las tutorías para estudiantes con discapacidad*),
- Art. 22: Tutorato per studenti atleti (*las tutorías para estudiantes deportistas*).

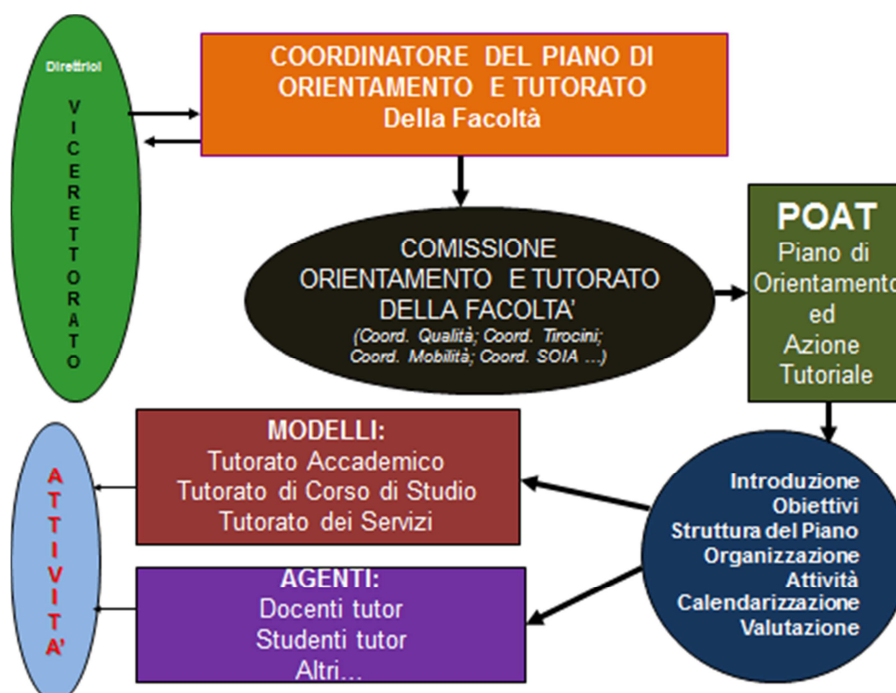
Interventi di tutorato fanno parte anche del *Sistema de Garantía Interna de Calidad del Centro* (SGIC), in cui si fa riferimento esplicitamente a tali interventi come a strumento di miglioramento della didattica (*Procedimiento para la definición de perfiles, admisión, matriculación y captación de estudiantes (PR_04)*; *Procedimiento para la Orientación al estudiante y desarrollo de la*

enseñanza (PR_05); Procedimiento para la Gestión de la movilidad de los estudiantes (PR_06); Procedimiento para la Gestión de la Orientación Profesional (PR_07); Gestión de las prácticas externas (PR-08). A livello normativo il riferimento é il Real Decreto 861/2010.

Un altro elemento importante riguarda il riconoscimento della funzione di tutor relativa ai docenti universitari, approvato nel *Consejo de Gobierno* nella Seconda linea strategica (*Planificación y gestión*: (2.2.9.) e nella Quarta linea strategica *Innovación académica (docente-investigadora)* (4.1.7.). Questo sottolinea come nel contesto dell'*Universidad de la Laguna* lo sviluppo dell'azione tutoriale dei docenti sia una questione di rilevante importanza, e venga riconosciuta come attività didattica dei docenti, con 2 crediti annuali, secondo una selezione tra i Docenti delle rispettive Facoltà.

Il *Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa* ha proposto un modello di riferimento per tutte le Facoltà dell'*Universidad de la Laguna - ULL (Plan de Orientación y Acción Tutorial de los Centros de la Universidad de la Laguna)*, come illustrato nel Grafico 13 , che deve essere adattato ai singoli contesti (Facoltà e Corsi di studio). A partire dall'anno accademico 2012-13 tutte le Facoltà e tutti i CdS della *ULL* dovranno avere un Piano di attività di Orientamento e Tutorato (Álvarez, 2014b).

Graf. 13. Struttura organizzativa del POAT all'Universidad de la Laguna
(Álvarez, 2014b, nostra traduzione)



4.2. Tutoría formativa de carrera nella Facultad de Educación

Nella Facoltà di Educazione dell'*Universidad de la Laguna*, il Programma di Tutorato, detto *Plan de tutoría formativa de carrera*, per gli studenti universitari, é pensato, progettato e realizzato per gli studenti del primo anno. L'attuazione di questi interventi di tutorato portò alla creazione di tre commissioni che avevano il compito di coordinare le attività proposte agli studenti: commissione Tutorato di Facoltà, commissione Tutorato di Corso di Studio, commissione Tutorato del Programma di *compañero tutor* (Tutor studente).

La Facoltà di Educazione dell'*Universidad de la Laguna* fa parte delle Facoltà che hanno presentato il *Sistema de Garantía Interno de Calidad* e il 29 Novembre del 2010 si formalizzò con la presentazione al Programma *AUDIT dell'Agencia Nacional de Acreditación de la Calidad (ANECA)*. Nel *Sistema de Garantía Interno de Calidad* é presente il ruolo dell'orientamento in itinere in due procedimenti (*Capítulo VI: "Orientación al aprendizaje"* e nel *PR_5: "Procedimiento para la Orientación al estudiante y desarrollo de la enseñanza"*).

La struttura del *Programa de Orientación y Tutorización (POAT)* vede il lavoro congiunto di diversi attori (Tutor docenti, Tutor studenti, Servizi di Ateneo) e il coordinamento del Coordinador *POAT* che confluisce nell'operato della *Comisión de Orientación y Tutoría de la Facultad*.

4.2.1. Obiettivi e attività

Il *Plan de tutoría formativa de carrera* vuole supportare gli studenti per il loro sviluppo olistico, non solo accademico ma anche personale e professionale, in prospettiva sociale e professionale. É organizzato in attività settimanali e per i tutor partecipanti sono disponibili delle schede strutturate per ogni attività, ognuna nelle seguente maniera: nome dell'attività, giustificazione dell'importanza del tema da trattare, obiettivi specifici della sessione, responsabile (ossia chi condurrà l'attività), tempistiche in cui svolgere l'attività, sviluppo dell'attività e allegati. Il programma si sviluppa secondo una sequenza logica di attività anche se é consentita una certa flessibilità a seconda delle esigenze del gruppo (Álvarez, 2005). La proposta di attività realizzate nel *POAT* dell'a.a. 2013-2014 (Álvarez, 2013b) sono sintetizzate nel Grafico 14.

Le attività del *POAT* della Facoltà di Educazione si realizzano a partire da tre elementi basilici, quali:

- Le attività realizzate devono rispondere alle necessità e ai bisogni degli studenti,

- Le attività devono essere realizzate per potenziare delle competenze trasversali utili per lo specifico CdS,
- Grazie al *POAT* lo studente sarà orientato dal Tutor a costruire il proprio *Proyecto formativo y profesional* per la progettazione del proprio percorso di studio e lavorativo.

MES	DIA	ACTIV 1º CURSO 2013-2014	RESPONSABLE
Settembre	9	-Jornadas de bienvenida (charla SIO, 9 horas, Salón Actos)	Decanato y Coord
	11	-Presentación de los tutores de grupo y difusión del POAT	Tutor cámara
	18	Act. "Nos conocemos, nos integramos en el grupo"	Tutor cámara
	26	-Act. "Estructura y organización de la Universidad y la Facultad"	Tutor cámara
Ottobre	2	-Act. "Yo en la Universidad: ser estudiante universitario"	Tutor cámara
	9	-Act. "Perfil profesional y objetivos de los estudios que curso I"	Tutor cámara
	16	-Act. "Perfil profesional y objetivos de los estudios que curso II"	Tutor cámara
	23	-Act. "Clarificación de mis expectativas"	Tutor cámara
Novembre	30	-Act. "Mis objetivos académicos"	Tutor cámara
	6	-Taller: Técnicas de estudio	SOIA
	13	-Charla: Servicio de Biblioteca de la ULL (12:00)	Biblioteca
	20	-Act. "Trabajar en grupo"	Compañero tutor
Dicembre	27	-Charla: Derechos y deberes de los estudiantes universitarios (12:00)	SIO
	4	-Act. "Planificación y responsabilidad en el trabajo académico"	Compañero tutor
	11	-Act. "Preparando la evaluación"	Tutor cámara
	18	-Charla: Programas de movilidad para el alumnado (Estudios)	Coord. movilidad
Enero	26	-Act. "Valoración de la evaluación y revisión marcha del curso"	Tutor cámara
	5	-Act. "Perfil del alumno autónomo y analista"	Tutor cámara
Febbraio	12	-Charla: Planificación y organización del estudio (12:00)	SIO
	19	-Act. "Importancia de planificar y fijarse metas"	Tutor cámara
	26	-Act. "Pensando en mi proyecto académico profesional"	Tutor cámara
	12	-Act. "Exploración de mis cualidades personales"	Tutor cámara
Marzo	19	-Act. "Exploración del mundo del trabajo en mi campo de estudios"	Tutor cámara
	26	-Act. "Aprender a decidir"	Tutor cámara
Aprile	2	-Taller: Estrategias para mejorar la comunicación	SOIA
	9	-Act. "Necesidades y dificultades del alumnado en relación a su proceso formativo"	Compañero tutor
	23	-Act. "Actividades culturales, deportivas y de ocio en la ULL"	Compañero tutor
	30	-Act. "Definir los objetivos del proyecto académico profesional"	Tutor cámara
Maggio	7	-Tutorías individuales al alumnado del grupo	Tutor cámara
	14	-Tutorías individuales al alumnado del grupo	Tutor cámara

Graf. 14. Attività del POAT

Le attività proposte seguono degli obiettivi formativi che sono pensati secondo una logica temporale e che posso essere sintetizzati in:

Obiettivo 1.: Facilitare l'integrazione al contesto universitario e all'inizio del CdS,

Obiettivo 2.: Far conoscere agli studenti gli altri aspetti dell'Università, partecipando agli altri spazi della vita universitaria e creando un clima collaborativo con i propri colleghi,

Obiettivo 3.: Consentire allo studente di migliorare la conoscenza di sé stesso, delle sue aspettative e delle mete che desidera raggiungere,

Obiettivo 4.: Valutare il percorso realizzato nel primo semestre e progettare il percorso successivo,

Obiettivo 5.: Studiare tramite l'analisi di casi quelle situazioni della vita universitaria che possono interferire con il corretto andamento di percorso,

Obiettivo 6.: Pianificazione a medio e lungo termine il percorso accademico e professionale, cercando di far sviluppare strategie per la presa di decisioni agli studenti.

4.2.2. Tempistiche e valutazione

Le attività del *POAT* si realizzano nell'intero anno accademico e precisamente:

- Nel mese di luglio si realizza la ri-progettazione delle attività e la selezione dei Tutor;
- A settembre-ottobre, all'inizio delle lezioni, durante la prima sessione di Tutorato Formativo, i tutor si presentano e motivano gli studenti a partecipare al Programma descrivendo le caratteristiche. Si dà l'informazione del riconoscimento di un CFU per l'attività se si partecipa ad almeno l'80% delle attività, e si organizzano le iscrizioni al Programma. Successivamente, si organizzano i gruppi e i rispettivi spazi on-line;
- Durante la Giornata di Benvenuto si motivano gli studenti a partecipare al *POAT*;
- Nei mesi di settembre-ottobre si individuano i Tutor studenti, tra gli studenti che hanno partecipato negli anni precedenti al *POAT*;
- Da settembre a maggio si realizzano le attività in piccolo gruppo e i seminari dei Servizi. Nell'aula virtuale si inseriscono i materiali e si facilita la comunicazione col gruppo;
- Durante l'anno si raccolgono dati per la valutazione del *POAT* e si realizzano incontri di coordinamento.

La valutazione riguarda i dati raccolti durante e alla fine del programma. La valutazione si focalizzerà sul: (i) grado di rispondenza agli obiettivi iniziali; (ii) adeguatezza delle attività rispetto agli obiettivi iniziali; (iii) influenza del *POAT* nel percorso formativo degli studenti; (iv) partecipazione degli attori. Gli elementi raccolti serviranno per migliorare le azioni future.

4.2.3. Le funzioni del Tutor docente nel *POAT* della ULL

Il Tutor docente nel *POAT* della Facoltà di Educazione ha un ruolo centrale in termini di accompagnamento degli studenti. Le sue funzioni possono essere descritte come di seguito (Álvarez, 2013b):

- Partecipare alla costruzione delle attività del *POAT*,
- Supportare gli studenti per tutto il percorso di studio,
- Partecipare alle riunioni di coordinamento durante tutto l'a.a.,
- Realizzare le sessioni di attività come definito da calendario,
- Collaborare alla selezione e formazione dei Tutor studenti,
- Coordinarsi con gli altri Tutor docenti e con i Tutor studenti assegnati,
- Partecipare ai momenti formativi organizzati dalla Facoltà,
- Monitorare il lavoro degli studenti e rendicontarlo (riunioni, aula virtuale, commissioni, ecc.),

- Predisporre i materiali di monitoraggio del gruppo di studenti che seguono (diari nell'aula virtuale, schede degli studenti, ecc..) e realizzare la valutazione finale,
- Elaborare una relazione finale sull'attività del *POAT* dell'a.a.,
- Aiutare gli studenti ad ancorare le attività del *POAT* al processo formativo,
- Agevolare la risoluzione dei problemi con esempi e approfondimenti,
- Supportare lo studente a pianificare il processo di apprendimento e sviluppo delle strategie di apprendimento autonomo,
- Supervisionare il percorso accademico del proprio gruppo di studenti, aiutandoli a definire e selezionare i propri programmi formativi,
- Aiutare gli studenti a definire il proprio Progetto Formativo e Professionale lungo tutto il CdS,
- Motivare gli studenti al fine che riescano a raggiungere le loro mete,
- Aiutare gli studenti a risolvere le difficoltà che sorgono nella loro formazione.

4.3. Il contesto in cui s'inserisce il modello di tutoría formativa: il tutorato universitario all'Università di Padova

Come descritto nei paragrafi precedenti, il modello di *tutoría formativa de la Universidad de la Laguna*, rappresenta una valida strategia per il potenziamento accademico degli studenti universitari e per il contrasto del *drop-out*.

Al fine di adattare il modello di *tutoría formativa* spagnolo al contesto italiano, presentiamo di seguito il contesto tutoriale in cui s'inserisce ossia, la situazione del Tutorato nell'Ateneo di Padova.

4.3.1. Il Servizio Tutorato Di Padova: il modello Padovano

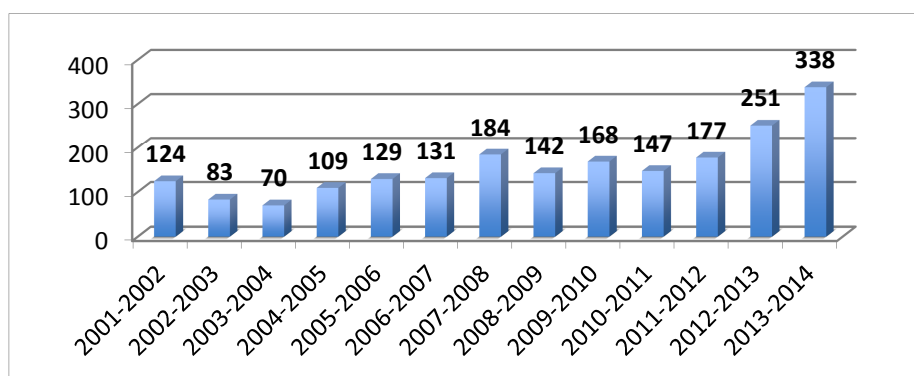
L'Università di Padova ha attivato progetti di tutorato in tutte le ex-Facoltà (oggi Scuole di Ateneo) già dal 2001, adottando il modello del *peer-tutoring*. Il passaggio dal modello docente-tutor al modello studente-tutor si é reso necessario per l'impossibilità dei docenti di farsi carico anche delle funzioni di tutor. Pertanto, si é pensato di affidare tali compiti ad altre figure (ricercatori, laureati o laureandi), anche se sotto il coordinamento dei docenti (Fenizia, Pasquino, e Spasiano, 1994).

Per l'Università di Padova, il Tutor Junior é un laureato, laureando o dottorando, che ha il compito di facilitare l'inserimento delle matricole all'Università e sostenere gli studenti degli anni

successivi in difficoltà. È uno studente con un percorso accademico particolarmente brillante, iscritto agli ultimi gradi dell'istruzione universitaria¹¹.

Le attività di tutorato presso l'Ateneo di Padova hanno preso avvio a partire dall'anno 2001 con finanziamenti di Ateneo che hanno permesso di stipulare per gli a.a. 2001/02 e 2002/03 un totale di n. 207 contratti (Grafico 15). Dal 2003, con la Legge n. 170 dell'11-7-2003, venne istituito un fondo statale da ripartire annualmente tra le Università affinché potessero erogare assegni per attività di tutorato agli studenti iscritti ai Corsi di Studio specialistica, dottorato, scuole di specializzazione¹².

Successivamente, con decreto ministeriale 23-10-2003, n. 198, il Miur ha stanziato l'importo da ripartire tra gli Atenei in proporzione al numero degli studenti iscritti ai Corsi di Studio. Nel corso degli anni il numero di contratti stipulati per attività di Tutorato è aumentato dalle 70 unità dell'a.a. 2003/04, alle 131 dell'a.a. 2006/07, grazie ai finanziamenti ottenuti dall'Ateneo con progetti presentati al Miur. Il rapporto numerico tutor-studenti è stato differenziato nelle diverse ex-Facoltà, in base alle necessità operative, alle dimensioni delle ex-Facoltà e alle specifiche modalità di realizzazione dell'attività di tutorato nelle stesse¹³.



Graf. 15. Numero di tutor di Ateneo per anno accademico dal 2001/02 al 2013/14

Il tutorato rappresenta un sistema di servizi integrato per ogni Scuola, finalizzato al miglioramento della didattica ed allo stesso tempo, fa parte dei servizi di supporto per gli studenti. Il

¹¹ Per approfondimenti sulla storia del tutorato di Padova si rimanda a Zago, Giraldo e Clerici, 2014.

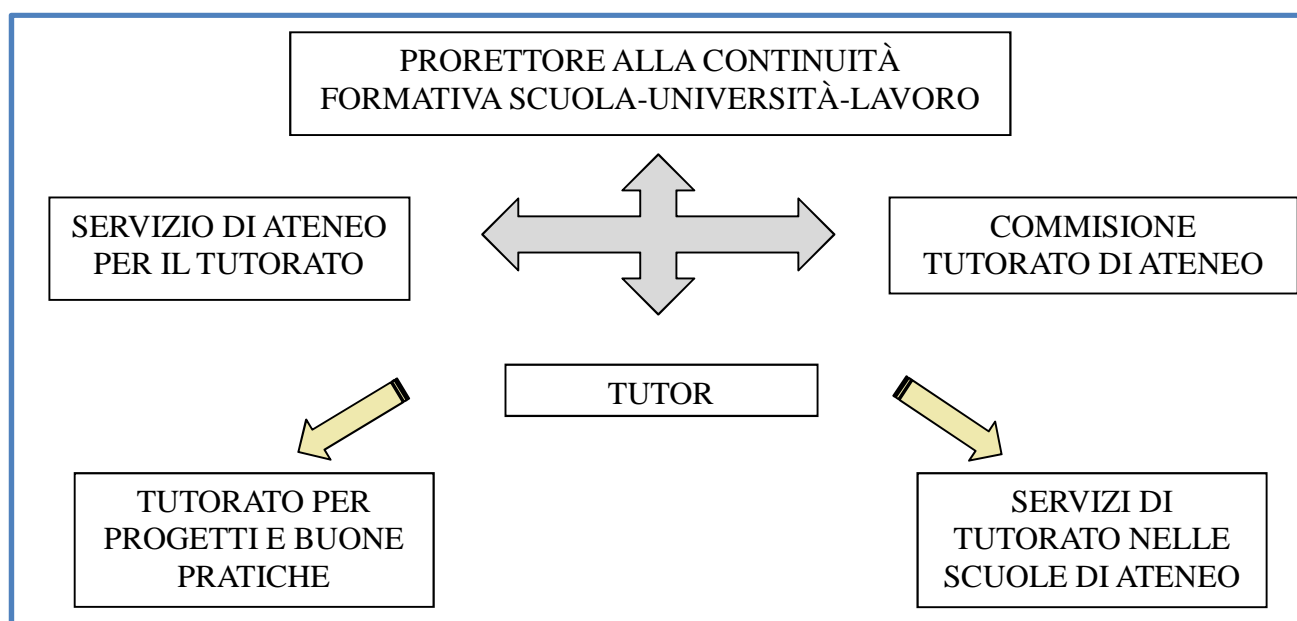
¹² La L.170/2003, art.1 "Iniziativa per il sostegno degli studenti universitari e per favorirne la mobilità" al comma b invita a procedere con "assegnazione agli studenti capaci e meritevoli, iscritti ai Corsi di Studio specialistica, delle scuole di specializzazione per le professioni forensi, delle scuole di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria e ai corsi di ricerca, di assegni per l'incentivazione delle attività di tutorato di cui all'articolo 13 della legge 19 novembre 1990, n. 341, nonché per le attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero".

¹³ Decreto Ministeriale 23 ottobre 2003 n. 198, Art. 2, comma 1. Per i fini di cui all'art. 1, comma 1, lett. b) della legge, a decorrere dall'anno 2003, l'importo [...] viene ripartito tra le Università in proporzione al numero degli studenti regolari iscritti ai Corsi di Studio nell'anno di riferimento.

Servizio Tutorato di Padova sviluppa le proprie attività in relazione alla propria utenza che possiamo suddividere nelle seguenti macro categorie: matricole, studenti in corso, laureandi, tirocinanti, studenti fuori corso, studenti non frequentanti, studenti lavoratori, esterni interessati ad avere informazioni specifiche sui CdS, Erasmus. Per ognuna di queste categorie d'utenza possono essere progettati, predisposti e realizzati degli interventi *ad hoc*, a seconda delle esigenze che vengono di volta in volta manifestate nelle singole Scuole.

4.3.1.1. Organizzazione del Servizio Tutorato Di Padova

Le attività del Servizio Tutorato dell'Università di Padova vengono gestite dal Servizio di Ateneo per il Tutorato cui fa capo il Prorettore alla Continuità Formativa Scuola-Università-Lavoro, che svolge funzione di indirizzo, monitoraggio e valutazione e che sovrintende le attività del Servizio stesso. Il Prorettore, inoltre, presiede la Commissione Tutorato, composta da un Referente per ognuna delle Scuole. Il Grafico 16 sintetizza la struttura gerarchica del Tutorato di Padova.



Graf. 16. Gli attori del Servizio Tutorato di Padova

La Commissione Tutorato ha il compito di progettare, organizzare e monitorare le attività. Essa svolge compiti di:

- elaborazione periodica, in base al Regolamento didattico, di un piano di tutorato;
- elaborazione di una relazione conclusiva, tenuto conto di quanto riferito dai tutor, al termine del periodo contemplato nel piano di tutorato;
- organizzazione e gestione delle attività di tutorato all'interno della Scuola, indirizzando e

- coordinando l'attività dei singoli tutori e collaboratori;
- creazione di eventuali servizi a supporto di specifiche esigenze didattiche delle Scuole (studenti lavoratori, corsi di recupero, uso dei sussidi didattici, informatici, delle biblioteche, dei laboratori, ecc.);
 - collaborazione con il Servizio di Tutorato Centrale¹⁴.

Il Servizio di Ateneo per il Tutorato organizza la selezione e la formazione dei tutor, inoltre, coordina le attività dei tutor che prestano servizio per i servizi centrali di tutorato di Ateneo e supporta le attività che si svolgono nelle Scuole, azioni che vengono definite dalle singole Scuole a seconda delle esigenze dei propri studenti. Ogni Referente gestisce i tutor assegnati alla propria Scuola e diventa garante delle attività promosse dai tutor (De Beni, 2002).

In termini generali, le finalità del Servizio Tutorato si realizzano attraverso attività atte a:

- orientare e assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi;
- renderli attivamente partecipi del processo formativo;
- rimuovere gli ostacoli che rendono difficile una proficua frequenza ai corsi¹⁵.

L'obiettivo principale é quello di riuscire ad intervenire sulla dispersione agli studi universitari anche in ottica preventiva, analizzando, oltre alle variabili oggettive reperibili attraverso uno studio statistico (contesto familiare, socio-economico, istruzione superiore), anche il vissuto dello studente, in quanto il tutorato deve tenere conto anche delle aspettative e delle motivazioni di chi sceglie un determinato percorso universitario.

Gli obiettivi specifici assegnati alle attività svolte dal Tutorato sono:

- contribuire all'orientamento degli studenti delle Scuole Secondarie ai fini della scelta del Corso di Studio;
- fornire consulenza per la scelta e l'elaborazione dei piani di studio per la partecipazione degli studenti ai programmi di scambio e mobilità nazionale e internazionale; per l'individuazione delle occasioni formative ante e *post-lauream*, offerte sia dall'Università quanto da enti pubblici e privati diversi, quali i training, gli stage, le borse di studio, i dottorati di ricerca;
- consigliare lo studente nei momenti di difficoltà o disagio dovuti all'interferenza di situazioni extrauniversitarie per un proficuo proseguimento degli studi, eventualmente indirizzandolo anche ad apposite strutture di supporto;
- migliorare la qualità delle condizioni di apprendimento, favorendo un rapporto produttivo tra docenti e studenti, fornendo indicazioni sul metodo di studio e promuovendo modalità

¹⁴ Per approfondimenti di rimanda al sito: www.unipd.it/tutorato

¹⁵ Per approfondimenti di rimanda al sito: www.unipd.it/tutorato

organizzative idonee a favorire la partecipazione all'attività didattica anche degli studenti lavoratori¹⁶.

I Tutor Junior sono presenti presso le strutture didattiche (Scuole) dell'Ateneo di Padova. Le azioni delle Scuole sono definite ed organizzate dalle stesse. Ogni Scuola ha un Referente al Tutorato che coordina, organizza e monitora le singole attività proposte ai propri studenti iscritti.

4.3.1.2. Tipologia di attività

Possiamo fare una distinzione di base tra *Tutorato informativo* e *Tutorato didattico*¹⁷.

Il *Tutorato informativo* (front-office) vede il tutor (maggiormente studenti dei CdS magistrale) come mediatore tra il sistema universitario e lo studente. Il tutor, inoltre, si occupa dell'accoglienza all'Università delle matricole, di fornire informazioni di vario genere (piano di studi, esami, tesi, adempimenti amministrativi..), di fornire consulenza e supporto ai nuovi iscritti. Il tutor inoltre funge da facilitatore per quanto concerne la comunicazione tra studente-docente e tra studente-sistema universitario.

Il *Tutorato didattico* (gruppi studio) occupa il tutor (maggiormente studenti delle scuole di Dottorato) in attività di sostegno allo studio attraverso attività integrative alla didattica soprattutto in relazione agli esami critici e come sostegno nei laboratori didattici.

Tutorato informativo: attività di sportello ed orientamento informativo

Secondo i dati forniti dall'Università di Padova il Servizio Tutorato di Ateneo, per l'a.a. 2010/11 ha attivato:

- 143 contratti per i Tutor Junior, di cui 15 contratti per i servizi centrali di Ateneo,
- 123 gruppi studio e laboratori didattici.

La somma dei contatti totali registrati dagli sportelli di Tutorato delle Scuole per l'a.a. 2010/11 risulta essere di circa 31.500 richieste.

In occasioni particolari, quali ad esempio l'incontro annuale con tutte le scuole della Regione per l'evento "Scegli con noi il tuo domani" e gli "Open Day", tutti i tutor sono a disposizione degli studenti delle Scuole Secondarie come supporto alle attività di orientamento per fornire le

¹⁶ Per approfondimenti di rimanda al sito: www.unipd.it/tutorato

¹⁷ Per approfondimenti sulla storia del tutorato di Padova si rimanda Da Re, L. e Zago, G. (2014). *Il tutorato a Padova: caratteristiche e risultati d'indagine*, in Zago G., Giraldo A. e Clerici R. (A cura di). *Carriere universitarie tra successo e insuccesso. Dati, interpretazioni e proposte*. Società Editrice Il Mulino, Bologna. ISBN 978-88-15-25193-0

informazioni generali e specifiche inerenti ai Corsi di Studio.

Tutorato didattico: gruppi studio

Il Servizio Tutorato organizza anche gruppi di studio per sostenere gli studenti, con incontri individuali o in gruppo. Tali attività vengono organizzate, prevalentemente, dai tutor delle Scuole di carattere scientifico. Allo stesso tempo, alcuni tutor, come Ingegneria e Scienze MM.FF.NN., svolgono anche attività di supporto ai laboratori didattici, a seconda delle esigenze del specifico contesto di riferimento.

Grazie ai dati forniti dal Servizio Tutorato, possiamo così raggruppare le attività che i tutor svolgono in relazione all'organizzazione di queste attività:

- approfondimento di programmi concordati con i Docenti di riferimento;
- svolgimento di esercizi guidati;
- discussione di contenuti pregressi.

Le finalità dei gruppi studio e delle attività laboratoriali riguardano:

- fornire supporto nell'apprendimento di un metodo di studio corretto, soprattutto per quanto riguarda le materie scientifiche;
- affrontare argomenti di base non sufficientemente trattati a lezione e sui quali gli studenti presentano lacune;
- creare un buon clima interattivo tra gli studenti stimolando la loro partecipazione attiva a tutte le iniziative di Scuola e di Ateneo;
- stimolare gli studenti a interagire con i docenti, superando i timori iniziali (Lucangeli *et al.*, 2009).

Il Tutorato di supporto ad altri servizi

Il tutor sviluppa alcune attività di supporto e di orientamento, progettate e realizzate da altri servizi di Ateneo in risposta a specifiche esigenze degli studenti. Gli interventi di *tutoring* realizzati dal Servizio Tutorato sperimentano, quindi, anche nuove modalità di azione in collaborazione con altri servizi.

Oltre ad essere presente in tutte le Scuole, come servizio di supporto per gli studenti e per le Scuole stesse, il Servizio Tutorato di Padova ha creato delle relazioni con altri servizi dell'Ateneo e progetta le sue attività con lo scopo di creare un sistema di servizi che lavori in rete con gli altri

servizi dell'Ateneo e delle Scuole.

Il Servizio di Ateneo per il Tutorato collabora con alcuni servizi centrali dell'Ateneo, proponendo delle azioni da cui nascono degli interventi di tutorato per gli studenti.

É il caso della collaborazione con il servizio di assistenza psicologica (Sap-Dsa), che gestisce attività di *counselling* in forma di sostegno allo studio e si rivolge a studenti che presentano particolari difficoltà di tipo psicologico. Ulteriori azioni mirano al potenziamento di altri servizi di *tutoring*, quali il tutorato per il progetto *drop-out* (con attività di monitoraggio delle carriere degli studenti a rischio di abbandono, al fine di intervenire su alcuni fattori che ostacolano il successo formativo); il tutorato in carcere (con attività di supporto a studenti universitari in regime di detenzione nella casa circondariale maschile di Padova); il tutorato a supporto del servizio orientamento (con attività di front-office e di supporto per azioni rivolte in particolare alle matricole); il tutorato a supporto del servizio disabilità (con attività per gli studenti disabili iscritti all'Università); il tutorato a supporto dell'ESU – azienda regionale per il diritto allo studio universitario (con attività di raccordo nelle residenze universitarie per gli studenti fuori sede); il tutorato per il progetto *Mentor Up* (con attività di accompagnamento per bambini e pre-adolescenti a rischio); il tutorato per il progetto *Buddy* (con azioni di accompagnamento per studenti stranieri che svolgono un periodo di studi a Padova grazie a programmi di scambio)¹⁸.

4.4. Comparazione tra il tutorato spagnolo dell'*Universidad de la Laguna* e italiano dell'Università di Padova

Le due realtà presentate, se pur entrambe progettate per l'accompagnamento e il supporto degli studenti universitari, rappresentano dei modelli di tutorato con differenze e con punti in comune.

Sono state considerate alcune dimensioni (Tab. 10) al fine di definire alcune similitudini e alcune differenze dei due contesti, come base di partenza degli studi che verranno condotti sul modello dell'*Universidad de la Laguna (ULL)* e attraverso la sperimentazione del modello *TF* nell'Università degli Studi di Padova (UNIPD).

¹⁸ Cfr. Da Re e Zago, 2014b.

Tab. 10. Comparazione del tutorato universitario ULL e UNIPD

DIMENSIONI DI COMPARAZIONE	DESCRITTORI PER LA COMPARAZIONE
<i>Approccio di tutorato</i>	ULL: Prevenzione primaria UNIPD: Prevenzione secondaria
<i>Contesto e orientamento</i>	ULL: Tradizione UNIPD: Nuovo contesto
<i>Tipo di modello</i>	ULL: Formativo UNIPD: Informativo
<i>Figura del tutor</i>	ULL: Tutor docente UNIPD: Tutor studente
<i>Definizione di Tutor studente</i>	ULL: Studente dello stesso CdS UNIPD: Studente di CdS superiore
<i>Selezione e riconoscimento dei Tutor studenti</i>	ULL: Crediti UNIPD: assegno di merito
<i>Formazione del Tutor studente</i>	ULL: Formazione dai docenti UNIPD: Formazione dal Servizio
<i>Modalità di Servizio</i>	ULL: piccolo gruppo UNIPD: <i>one to one</i> , gruppi studio
<i>Accesso al Servizio</i>	ULL: aula virtuale, SOIA UNIPD: ufficio, mail, telefono, Skype
<i>Destinatari</i>	ULL: studenti del 1° anno UNIPD: tutti gli iscritti
<i>Monitoraggio e valutazione</i>	ULL: questionari di valutazione dell'esperienza UNIPD: monitoraggio trimestrale, coordinamenti e Report finale

4.4.1. Le principali differenze dei due contesti

1. Approccio di tutorato

La prima differenza riguarda il tipo di approccio degli interventi proposti: il tutorato della ULL segue un approccio di prevenzione primaria, orientato alla prevenzione del problema prima che nasca; il tutorato dell'UNIPD segue una prevenzione secondaria, ossia si interviene su dei problemi che già sono esistenti, come carenza di informazioni (servizio informativo) o difficoltà specifiche con qualche insegnamento (tutorato didattico).

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
➔ Prevenzione Primaria: azioni preventive (come prevenire i problemi e così evitarli?) e che seguono le logiche della psicologia di comunità (interventi sistemici)	➔ Prevenzione secondaria: tutorato come attività di consulenza e informativa, gruppi studio (come possiamo intervenire sui problemi già esistenti?)

2. Contesto e tradizione del tutorato

La tradizione dell'orientamento in Spagna é molto più radicata, soprattutto se pensiamo

all'assetto pedagogico delle attività che vengono progettate e agite per gli studenti già a partire dalla Scuola dell'Infanzia. In Italia l'orientamento ha un approccio più orientato all'ambito psicologico ed è meno sviluppato a livello di orientamento pedagogico.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
<p>➔ Contesto e tradizione del tutorato: in Spagna c'è una lunga tradizione della figura del tutor a partire dalla scuola dell'infanzia lungo tutto il percorso di studio dello studente</p>	<p>➔ Contesto e tradizione del tutorato: in Italia la figura del tutor come educatore che accompagna lo studente, esiste con minore enfasi nell'ambito scolastico: questo potrebbe rilevare una minor attitudine alla ricerca del supporto esterno</p>

3. Tipo di modello

Il modello di tutorato della ULL è di tipo formativo, per il potenziamento di alcune competenze trasversali particolarmente utili per il contesto specifico. Compito del tutor è di supportare gli studenti ad agganciare questi contenuti al percorso di studio che seguono per integrare le conoscenze e le competenze acquisite. Il modello di tutorato dell'UNIPD è di tipo principalmente informativo e didattico, pensato per rispondere a necessità degli studenti di tipo informativo e bisogni di supporto specifici in determinate discipline.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
<p>➔ Modello di Tutorato Formativo che va a potenziare le competenze trasversali degli studenti del primo anno dei CdS</p> <p>➔ Va a prevenire i bisogni degli studente</p>	<p>➔ Modello informativo</p> <p>➔ Si sviluppa principalmente a partire dalla richiesta, da un bisogno dello studente</p>

4. La figura del tutor

Nella ULL il tutor è il docente che realizza le attività in un modello di *tutoría de carrera*. Nell'UNIPD il tutor è lo studente dei CdS magistrale o dottorando che realizza attività di carattere informativo o didattico nel proprio contesto di studio per gli studenti di grado inferiore supervisionati da un docente referente.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
<p>➔ Per tutor s'intende principalmente la figura del docente che accompagna gli studenti nel loro percorso di studio come funzione della sua professione</p>	<p>➔ Sono studenti dei Corsi di Studio Magistrale o del Dottorato che sono selezionati, retribuiti con assegni di merito e coordinati nelle loro attività da un docente e da un Servizio centrale di Ateneo</p>

5. Definizioni di studenti tutor

Se pur il tutor nella *ULL* sia il docente, sono presenti in questo contesto anche i tutor pari, che supportano il docente nella realizzazione delle attività. Nell'UNIPD il tutor pari realizza direttamente le attività informative e didattiche.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
→ Detti <i>compañeros tutores</i> , sono studenti dello stesso CdS di uno al massimo due anni prima dello stesso CdS dello studente <i>tutee</i>	→ Detti Tutor Junior, sono studenti dei Corsi di Studio Magistrale o del Dottorato

6. Selezione e riconoscimento dei Tutor studenti

I *compañeros tutores* sono individuati dai Tutor docenti tra i partecipanti dell'anno precedente ai gruppi di tutorato e invitati dagli stessi a partecipare. L'attività viene riconosciuta con un credito (1 Cfu). Per i Tutor docenti della *ULL* c'è un riconoscimento formale dell'attività realizzata (2 Cfu).

I *Tutor Junior* devono superare una selezione pubblica e ricevono come ricompensa un assegno di merito per la loro attività.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
→ La ricognizione viene agita da parte dei Tutor docente, selezionando tra chi ha già svolto il <i>POAT</i> negli anni precedenti	→ Selezione per bando pubblico
→ L'azione è volontaria, viene riconosciuto agli studenti 1 credito (di " <i>libera elección</i> ")	→ I tutor ricevono una ricompensa economica alla loro attività di tutorato

7. Formazione degli studenti Tutor

I *compañeros tutores* vengono direttamente formati dal Tutor docente di riferimento. I Tutor Junior devono seguire una formazione generale obbligatoria di due giornate a inizio anno accademico e una formazione specifica del contesto in cui verranno inseriti.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
→ I tutor sono formati dal proprio Tutor docente	→ I tutor ricevono una formazione generale (di Ateneo, un corso di due giornate) ed una formazione specifica a carico del Referente della singola area didattico-scientifica

8. Modalità di Servizio

Nella *ULL* le attività si realizzano in piccolo gruppo. Nell'UNIPD gli interventi di tutorato sono individuali e a richiesta degli studenti.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
→ Le attività sono organizzate in piccoli gruppi di circa 15 studenti, facilitati da uno o due Tutor docenti	→ Gli studenti si relazionano direttamente e individualmente al Servizio. Vengono anche realizzati gruppi studio per gli esami più ostici da superare

9. Accesso al Servizio

Le modalità di accesso al tutorato alla *ULL* sono tramite le presentazioni che vengono fatte dai docenti a inizio anno accademico e gli incontri sono di un'ora a settimana per tutto l'anno accademico, escluso i periodi festivi e di esami. All'UNIPD gli studenti contattano i tutor direttamente al bisogno tramite mail, telefono, Skype o direttamente nell'ufficio negli orari di apertura.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
→ Contatto diretto con i Tutor docenti durante le attività settimanali e tramite l'aula virtuale	→ Gli studenti possono contattare i tutor tramite mail, telefono, Skype o direttamente nell'ufficio negli orari di apertura

10. Destinatari

Nel modello della *ULL*, gli interventi di tutorato realizzati riguardano gli studenti del primo anno e dello stesso CdS. Nel modello dell'UNIPD i tutor orientano studenti di diversi CdS e anni.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
→ I destinatari sono gli studenti del 1° anno dei rispettivi CdS, organizzati in gruppo per Corso di Studio	→ I destinatari sono tutti gli studenti iscritti all'Università di Padova, studenti fuori corso e studenti interessati a iscriversi

11. Monitoraggio e valutazione

Le azioni di monitoraggio e valutazione alla *ULL* vengono agite dai Tutor docenti, mentre nell'UNIPD sono realizzate dal Servizio di Tutorato centrale e dai singoli referente di Area.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	UNIVERSITÀ DI PADOVA
<p>→ L'azione di monitoraggio e valutazione delle attività viene realizzata dai tutor nei rispettivi gruppi. Vengono realizzate delle attività monitoraggio interno (sessioni individuali con gli studenti) e una valutazione finale tramite un questionario di valutazione. Il coordinatore del <i>POAT</i> stende un Report finale per rendicontare l'attività realizzata</p>	<p>→ L'azione di monitoraggio delle attività viene realizzata dal Servizio centrale di Tutorato, che realizza trimestralmente degli incontri di monitoraggio per supervisionare le attività. Nei singoli contesti di tutorato vengono realizzati degli incontri di coordinamento. Viene prodotto da ogni servizio un Report finale per rendicontare l'attività realizzata</p>

4.4.2. Alcune similitudini dei due contesti

Ci sono delle somiglianze che accomunano la realtà italiana di Padova con quella spagnola *de la Laguna*, e precisamente:

- entrambe le Università utilizzano la strategia del *peer tutoring* (Tutor studente) per orientare e tutorizzare gli studenti, partendo dall'esperienza accumulata gli studenti veterani e competenti sostengono e supportano chi ha bisogno di essere orientato e accompagnato nel loro percorso. Nei due modelli (Padova e *la Laguna*) si parte dal presupposto che il *peer tutoring* sia una strategia vincente, in quanto si riduce la distanza che può esserci tra Tutor docente e studente *tutee*. Questa vicinanza, di essere entrambi studenti, crea un contesto favorevole per l'apprendimento e, inoltre, favorisce la creazione di un contesto comunicativo soddisfacente.
- si realizza la selezione e la formazione dei tutor in ambedue le Università.
- in entrambi i contesti si realizzano azioni quali: coordinamento, monitoraggio e valutazione delle attività.

CAPITOLO 3

Progetto di ricerca

1. Problema e contesto di ricerca

I fenomeni di dispersione sono ampiamente trattati nella letteratura internazionale (Álvarez, Cabrera, González, e Bethencourt, 2006; Astin, 1977; Chickering e Gamson, 1987; Di Pietro, 2004; Schizzerotto e Denti, 2005; Torrado *et al.*, 2010; Villar, 2010; Zago, Girado, e Clerici, 2014), affrontati da varie prospettive, non solo pedagogica, ma anche psicologica, economica, sociologica e statistica. Nel contesto accademico, le determinanti rilevanti per il successo o l'insuccesso possono essere categorizzate in fattori individuali (Barefoot, 2004; Dolton, Marcenaro, e Navarro, 2003; Lassibille e Gómez, 2011; Zimmerman, 2000; Tinto, 1975) e fattori di contesto (Arias Ortiz e Dehon, 2013; Arulampalam, Naylor, e Smith, 2004; Clerici, Meggiolaro, e Giraldo, 2015; Delaney, Harmon, e Ryan, 2011).

Ridurre il *drop-out* universitario favorendo il successo formativo e il conseguimento in tempi ragionevoli del diploma di laurea, costituiscono obiettivi prioritari nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Pascarella e Terenzini, 2005; Ryan e Glenn, 2003; Zago, Girado, e Clerici, 2014). Attraverso lo studio comparato dei modelli di tutorato universitario Italiano e Spagnolo, si vogliono individuare le strategie educative maggiormente efficaci nel contrasto e nella prevenzione dei fenomeni avversi. Il tutorato universitario, introdotto nei vari Paesi in forme e modalità variamente definite, é da più parti ritenuto un efficace strumento di contrasto e prevenzione (Álvarez e González, 2010; Arbizu *et al.*, 2005).

Alla luce della letteratura e delle molteplici esperienze nazionali ed internazionali di *tutoring* e *peer tutoring*, si é individuato nel modello di “*tutoría formativa de carrera*” (Álvarez, 2002), una possibile strategia per il contrasto del *drop-out* anche nel contesto universitario italiano e per *l'empowerment* e il potenziamento del rendimento accademico degli studenti universitari. Una delle teorie che danno le fondamenta a tale modello é l'approccio cognitivo sociale (Lent, Brown, e Hackett, 2004), in termini di autoefficacia, responsabilità e impegno accademico, secondo una logica preventiva e proattiva, e la teoria dell'adattabilità professionale (Savickas, 2005), intesa come la

capacità di gestire la futura transizione lavorativa e di progettare il proprio percorso a medio e a lungo termine e di prepararsi al ruolo professionale anche in termini di flessibilità e di conoscenza del contesto sociale in cui vivono.

La “*tutoría de carrera*” (che da ora in poi chiameremo Tutorato Formativo - *TF*) si può definire come il compito che realizza un docente universitario che si occupa della formazione olistica degli studenti, organizzati in piccoli gruppi (di circa 15 componenti), lungo tutto il percorso universitario. In questi termini il tutor facilita lo sviluppo di un processo formativo atto a promuovere un apprendimento autonomo e orientato verso lo sviluppo degli studenti, in un’ottica personale, accademica e professionale (Álvarez e González, 2008).

2. Ipotesi di ricerca

L’ipotesi di ricerca é che azioni ed interventi di *tutoring* (agite da docenti universitari) e di *peer tutoring* (agite da studenti dello stesso percorso universitario, debitamente formati, a beneficio dei colleghi che fanno il loro ingresso nel mondo universitario), si configurino come strumenti efficaci per contrastare e prevenire l’insuccesso negli studi. A queste azioni di accompagnamento possono utilmente aggiungersi azioni mirate all’informazione e all’orientamento al corretto utilizzo della vasta rete di servizi che gli atenei offrono agli studenti (Tutorato dei Servizi).

3. Domande di ricerca

Le domande di ricerca sono:

- a) Quali sono i livelli di *drop-out* e di performance nei Corsi di Studio triennale dell’Università di Padova?
- b) Questi livelli sono diversi nelle varie Aree scientifico-didattiche (Sanitaria, Scientifica, Sociale, Umanistica), e ci sono situazioni particolarmente critiche?
- c) Quali sono i livelli di *drop-out* e di performance nei 3 CdS selezionati come “casi studio” ognuno rappresentativo delle rispettive Aree scientifico-didattiche (Scientifica, Sociale, Umanistica)
- d) Quali sono le caratteristiche degli studenti che abbandonano nei 3 CdS selezionati come “casi studio”?
- e) Quali sono le caratteristiche degli studenti che rallentano il loro percorso nei 3 CdS selezionati come “casi studio”?
- f) Quali sono le caratteristiche degli studenti che cambiano CdS nei 3 CdS selezionati come “casi studio”?

- g) Quali sono le caratteristiche degli studenti che hanno un buon rendimento accademico nei 3 CdS selezionati come “casi studio”?
- h) Quali strategie di accompagnamento formativo l’Università può mettere in atto per favorire la transizione dalla scuola secondaria all’Università, valorizzando gli studenti e il loro percorso accademico?
- i) Qual é il ruolo del Tutor docente universitario? Quali le sue funzioni?
- l) Qual é il ruolo del Tutor studente universitario? Quali le sue funzioni?
- m) Qual é il ruolo dei Servizi per gli studenti nell’accompagnamento degli studenti?
- n) É possibile applicare il modello *TF* al contesto italiano e, nello specifico, ai Corsi di Studio di primo livello dell’Università di Padova?
- o) Quali metodi e strumenti sono efficaci e adatti alla progettazione, conduzione, valutazione degli interventi di *TF*?
- p) Quali sono e caratteristiche del modello spagnolo de *tutoría formativa de carrera*?
- q) Quali sono le specificità applicative del modello *TF* nelle diverse Aree scientifico-didattiche (scientifico, sociale e umanistica)? Quali i punti di forza e quali le criticità?
- r) Come si può realizzare in maniera efficace l’integrazione dei tre livelli di tutorato nei CdS delle diverse Aree scientifico-didattiche?
- s) In che modo il modello *TF* consente di arginare o rallentare il livello di *drop-out* nei Corsi di Studio triennale scelti come casi studio nelle tre Aree scientifico-didattiche dell’offerta formativa di Ateneo?

4. Obiettivo generale

L’obiettivo generale della ricerca é quello di conoscere e analizzare il fenomeno del *drop-out* e il rendimento accademico nell’Università di Padova. Allo stesso tempo, per dar risposta a questo problema si propone come strategia un modello di accompagnamento formativo atto a facilitare l’integrazione al contesto universitario degli studenti di nuovo accesso al fine di prevenire e contrastare il *drop-out*, informando, orientando e aiutando gli studenti a pianificare il proprio percorso di studio, per consentir loro di potenziare alcune competenze trasversali, particolarmente utili al loro percorso di studio e al loro futuro percorso professionale.

5. Obiettivi specifici

Vista la complessità dell'argomento trattato, gli obiettivi della ricerca devono essere considerati secondo due livelli: obiettivi di ricerca e obiettivi applicativi.

5.1. Obiettivi di ricerca

Obiettivo di ricerca 1: Rilevare quantitativamente le dimensioni del fenomeno degli abbandoni/rallentamenti negli studi universitari e le dinamiche all'interno dei Corsi di Studio triennali dell'Università di Padova per le coorti di immatricolati dal 2008-09 al 2011-12.

Risultato atteso 1: (i) Individuare i CdS maggiormente a rischio in termini di abbandoni/rallentamenti negli studi universitari. (ii) Individuazione degli aspetti critici nelle carriere universitarie e dei fattori maggiormente connessi al disagio, al ritardo e all'insuccesso formativo.

Metodologia 1: Analisi dei dati amministrativi al fine di mappare i livelli di performance e di *drop-out* nei CdS, per identificare le loro caratteristiche, gli aspetti problematici, e per selezionare alcuni CdS come "casi studio".

Obiettivo di ricerca 2: Individuare indicatori oggettivi e soggettivi che operazionalizzino efficacemente i fattori che la letteratura ha individuato come associati al rallentamento o all'abbandono degli studi, e a quelli che agevolano il successo degli studenti.

Risultato atteso 2: Costruire e selezionare di indicatori capaci di individuare le situazioni problematiche e permettere di monitorare l'evoluzione delle carriere universitarie.

Metodologia 2: (i) Utilizzo dei dati amministrativi e opportune sintesi, (ii) Lo studio si avvarrà anche di opportune analisi secondarie di rilevazioni svolte dai servizi dell'Ateneo.

Obiettivo di ricerca 3: Analizzare il fenomeno del *drop-out* in 3 Corsi di Studio Triennale (CdS) dell'Università di Padova scelti come "casi studio" in rappresentanza di 3 Aree scientifico-didattiche dell'offerta formativa dell'Ateneo (Scientifica, Sociale e Umanistica).

Risultato atteso 3: (i) Definire le caratteristiche degli studenti che (i) abbandonano, (ii) rallentano, (iii) cambiano il percorso di studio e di quelli (iv) che lo portano avanti con successo, nei tre contesti selezionati come "casi studio".

Metodologia 3: Indagine CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) sugli 754 immatricolati nell'a.a. 2012/13 nei 3 CdS campione.

Obiettivo di ricerca 4: Approfondire la conoscenza del modello di *tutoría formativa de carrera* di riferimento.

Risultato atteso 4: (i) Conoscere approfonditamente il modello per poterlo poi adattare al contesto italiano.

Metodologia 4: (i) Interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati per comprendere i nodi cruciali, i punti di forza e le criticità dei modelli spagnolo; (ii) consultazione di documenti del modello di riferimento; (iii) osservazioni a sessioni di *tutoría formativa de carrera*.

Obiettivo di ricerca 5: Approfondire le caratteristiche della figura del Tutor docente, in linea con le direttive dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, come figura di accompagnamento per gli studenti che vivono la transizione dalla Scuola Secondaria all'Università e secondo un approccio attivo che vede lo studente al centro del processo di apprendimento.

Risultato atteso 5: (i) Conoscere approfonditamente funzioni e ruoli del tutor nel contesto Europeo. (ii) Definire dei training specifici e definire una metodologia co-partecipata per la definizione delle attività per potenziare il ruolo del docente Tutor.

Metodologia 5: (i) *Delphi group* con il gruppo di ricerca per approfondire il ruolo del Tutor docente. (ii) Incontro a cadenza bi-settimanale per la progettazione delle attività di *tutoring*. (iii) Incontri di formazione specifici tenuti da esperti del modello.

Obiettivo di ricerca 6: Riflettere sulla figura del Tutor studente e sulle sue funzioni, per rilevare quello che in letteratura viene definito l'“effetto tutore”, che consente al tutor di valorizzare l'immagine di sé prendendo coscienza delle proprie capacità e potenzialità.

Risultato atteso 6: (i) Conoscere approfonditamente il ruolo di *peer* tutor all'università. (ii) Definire dei training specifici e definire una metodologia co-partecipata alla definizione delle attività. (iii) Conoscere le dinamiche formative che favoriscono nel tutor l'“apprendimento per riformulazione” che consiste nel rivedere le conoscenze che il tutor di volta in volta applica, e di sviluppare e potenziare l'elaborazione meta-cognitiva delle funzioni realizzate.

Metodologia 6: (i) Adattamento dello strumento il “Diario degli eventi di apprendimento” (Munari, 2011). (ii) Incontro di coordinamento bi-settimanali con i Tutor studenti per monitorare il loro percorso formativo. (iii) Formazione in itinere a partire dalle esigenze formative dei Tutor studenti.

Obiettivo di ricerca 7: Analizzare come si realizza nel modello *TF* l’integrazione dei tre livelli di tutorato nei CdS delle nelle 3 diverse Aree scientifico-didattiche.

Risultato atteso 7: Creazione di un sistema sinergico di interventi di *tutoring* per la prevenzione del *drop-out* universitario.

Metodologia 7: Incontri nell’ambito dei vari contesti per la co-costruzione del piano delle attività.

Obiettivo di ricerca 8: Rilevare l’efficacia del modello pedagogico proposto dal *TF* per lo sviluppo olistico degli studenti.

Risultato atteso 8: Potenziamento delle capacità degli studenti di pianificazione del loro percorso di studio, in termini di consapevolezza e responsabilità.

Metodologia 8: (i) Attraverso lo strumento proposto: il Progetto formativo e professionale, auto bilancio dell’esperienza che gli studenti utilizzeranno per progettare il loro percorso di studio a breve, medio e lungo termine. (ii) Interviste agli studenti partecipanti per rilevare l’impatto del modello. (iii) Riscontro con i dati di archivio circa il loro rendimento accademico.

5.2.Obiettivi applicativi

Obiettivo applicativo 1: Costruire una base di riflessione per progettare interventi di tutorato universitario che favoriscano il loro successo accademico degli studenti.

Risultato atteso 1: (i) Conoscenza approfondita dei modelli di tutorato universitario italiano e spagnolo. (ii) Verificare l’applicabilità del modello *TF* nel contesto italiano (con eventuali proposte di adattamento). (iii) Definire le peculiarità degli interventi per Area e per CdS. (iv) Definire le criticità e i punti di forza del modello.

Metodologia 1: (i) Analisi dei contesti di partenza tramite una metodologia co-partecipata: incontri con i Tutor docenti e i Tutor studenti dei singoli CdS partecipanti alla sperimentazione.

Obiettivo applicativo 2: Predisporre e sperimentare il modello *TF* per favorire il successo accademico e per ridurre, eliminare o prevenire le difficoltà degli studi, in tre CdS con un elevato tasso di abbandono o di rallentamento degli studi.

Risultato atteso 2: (i) Progettazione e realizzazione delle attività a partire dal modello di riferimento. (ii) Produzione di materiali (schede) per la realizzazione degli interventi di *TF*. (iii) Predisposizione di un modello comunicativo tramite alla piattaforma e-learning *Moodle*, come strumento per facilitare la comunicazione tra i partecipanti e per agevolare la divulgazione dei materiali. (iv) Predisposizione di un sistema di valutazione della qualità del modello di *TF* per rilevare criticità e punti di forza in ottica di ri-progettazione delle attività.

Metodologia 2: (i) Sperimentazione di azioni di *tutoring* e *peer tutoring* in alcuni CdS selezionati adattando il modello *TF* al contesto italiano e la creazione di specifici strumenti per la pianificazione, realizzazione e valutazione delle azioni *TF*. (ii) Incontri settimanali di *tutoring* e *peer tutoring* in piccolo gruppo alternati a incontri in plenaria con gli esperti dei Servizi di Ateneo.

Obiettivo applicativo 3: Rilevare le specificità della sperimentazione del modello di *TF* per macro Area scientifico-didattica.

Risultato atteso 3: Definire delle proposte di adattamento del modello *TF* per Area scientifico-didattica.

Metodologia 3: Confronto della sperimentazione tra le sperimentazioni attuate in CdS appartenenti a diverse Aree.

Obiettivo applicativo 4: Creare una rete integrata dei servizi agli studenti dell'Ateneo.

Risultato atteso 4: Fornire strumenti per la condivisione delle informazioni e delle pratiche realizzate dai Servizi di Ateneo.

Metodologia 4: (i) Incontri di coordinamento con gli esperti dei servizi. (ii) Colloqui con gli esperti dei Servizi per la definizione del calendario delle attività di Tutorato dei Servizi.

Obiettivo applicativo 5: Raccogliere elementi teorici ed empirici per giungere ad elaborare un modello di lavoro scientifico e organizzativo condiviso per la diffusione di una cultura dell'orientamento pedagogico-educativo.

Risultato atteso 5: (i) Definizione di un modello “italiano”. (ii) Definizione delle fasi del modello e di linee guida per l’exportazione del modello “italiano” di Tutorato Formativo in altri contesti come Buona Pratica.

Metodologia 5: (i) Osservazione. (ii) *Delphi group*.

6. Metodologia e struttura della ricerca

Vista la complessità del fenomeno, verrà utilizzato un *mixed and multiple method* (Kumar, 2014), che vede la triangolazione (Cohen e Manion, 1990; Guba, 1994) e l’integrazione di approcci qualitativi-quantitativi (Brannen, 2005; Greene, 2008; Halfpenny, 1997; Onwuegbuzie e Leech, 2005; Teddlie e Tashakkori, 2003, 2009) realizzata attraverso una forte interdisciplinarietà tra ambiti pedagogici, sociali e scientifici.

Il metodo misto prevede un’integrazione dei paradigmi classici quali il positivista e sperimentale, “*orientato verso una visione ontologica di una realtà singola, oggettivabile e osservabile dal soggetto, all’interno della quale è possibile rintracciare connessioni causali generalizzabili secondo una prospettiva nomotetica*” e il costruttivista e fenomenologico “*orientato verso una visione ontologica in cui vi sono più realtà, costruite, dialogizzate e negoziate tra soggetti diversi, secondo la prospettiva del relativismo, basato sull’idea che il soggetto che conosce e l’oggetto conosciuto siano tra loro inseparabili*” (Vannini, 2009, p. 6).

Una diversità di tecniche di investigazione e di strumenti operativi è necessaria in questo approccio affinché la tenuta teorica e lo sviluppo sperimentale siano coerenti ed integrati rispetto allo scopo di adattare e applicare il modello di *TF* al contesto italiano, attraverso una sua validazione empirica. La metodologia della ricerca è dunque strettamente collegata alla metodologia della sperimentazione nelle sue varie fasi realizzative.

Da un punto di vista metodologico, la ricerca sarà condotta mediante una sperimentazione rivolta al primo anno di alcuni CdS triennali dell’Università di Padova, individuati grazie ad un’analisi sui dati degli archivi amministrativi dell’Ateneo (Studio 1) e riguardanti le carriere degli studenti per le coorti di immatricolati dal 2008-09 al 2011-12, seguiti nei loro percorsi universitari fino all’a.a. 2013-14.

Nei CdS individuati verrà approfondita la conoscenza del contesto attraverso la progettazione e conduzione di indagine *Computer-Assisted Web Interviewing (CAWI)* su una coorte di 754 matricole 2012/13 dei CdS campione, per rilevare i fattori che maggiormente influenzano i percorsi universitari (Studio 2).

In parallelo sarà approfondita la conoscenza e la struttura del modello di *tutoría formativa de*

carrera de la Universidad de la Laguna (Studio 3), come particolare attenzione, oltre agli aspetti di carattere organizzativo e di processo, agli aspetti metodologici e pedagogici.

Dopo aver analizzato il modello di origine e il contesto della sperimentazione si procederà con al sperimentazioni di azioni di *tutoring* e di *peer tutoring* nei 3 CdS campione, come referenza il modello *TF* (Studio 4).

La ricerca seguirà, quindi, varie dimensioni investigative che si realizzeranno in quattro studi, quali:

STUDIO 1: Analisi dei dati amministrativi, al fine di: (i) mappare i livelli di performance e di *drop-out* nei vari CdS, (ii) identificare le loro caratteristiche e gli aspetti problematici, (iii) selezionare alcuni “casi studio”, (iv) rilevare le dimensioni del fenomeno degli abbandoni/rallentamenti negli studi universitari per i Corsi di Studio triennali dell’Università di Padova per le coorti di immatricolati dal 2008-09 al 2011-12.

STUDIO 2: Analizzare il fenomeno del *drop-out* in 3 Corsi di Studio Triennale (CdS) dell’Università di Padova scelti come “casi studio” in rappresentanza di 3 Aree scientifico-didattiche dell’offerta formativa dell’Ateneo (Scientifica, Sociale e Umanistica).

STUDIO 3: Analizzare il modello *TF* e la sua applicabilità al contesto italiano.

STUDIO 4: a) Attuare una sperimentazione di attività di potenziamento delle azioni di *tutoring* e di *peer tutoring* in 3 CdS campione, adottando come strategia di intervento un adattamento al contesto Padovano del modello *TF*; b) produrre una serie di strumenti per la progettazione, conduzione, valutazione degli interventi di *TF*, c) definire un modello di Tutorato Formativo padovano alla luce della sperimentazione condotta.

In particolare verranno utilizzate le seguenti tecniche:

STUDIO 1: *Analisi di dati d’archivio e d’indagine* per svolgere una mappatura dei livelli dei fenomeni di interesse nei 104 CdS dell’Ateneo di Padova, e per identificare le caratteristiche e le problematiche specifiche dei 3 CdS campione.

STUDIO 2: *Indagine CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing)* sugli 754 immatricolati nell’a.a. 2012/13 nei 3 CdS campione, per rilevare i fattori che maggiormente influenzano i percorsi universitari.

STUDIO 3: a) *Interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati* per comprendere i nodi cruciali, i punti di forza e le criticità del modello spagnolo; b) consultazione di *documenti* del modello di riferimento; c) *osservazioni* a sessioni di *tutoría formativa de carrera*

STUDIO 4: a) *Formazione* dei docenti (n=10) e dei Tutor studenti (n=25) interessati a svolgere il ruolo rispettivamente di *tutoring* docente e di *peer tutoring*; b) *Sperimentazione* (nei 3 CdS

campione) delle azioni di *TF* attraverso un programma di attività rivolte agli studenti del primo anno. Nello specifico, la sperimentazione del modello di Tutorato Formativo (*TF*) si realizzerà attraverso un programma di attività e di incontri che ha l'obiettivo di fornire un supporto agli studenti del primo anno delle lauree triennali, al fine di agevolarne la transizione e favorirne l'integrazione nel contesto universitario attraverso una serie di azioni: supportando lo studente per tutto il percorso di studio, potenziando alcune competenze trasversali particolarmente utili per lo specifico corso di studio, accompagnando lo studente nella progettazione e definizione del proprio progetto formativo e professionale.

Le fasi dello sviluppo della sperimentazione sono le seguenti:



Graf. 1. Fasi della sperimentazione del TF

0. Selezione. Selezione dei CdS “casi studio”:

-Individuazione dei partecipanti. Il programma di *TF* é presentato e proposto a tutte le matricole del CdS in occasione dei vari incontri di orientamento in ingresso. La partecipazione avviene poi su base volontaria. I partecipanti vengono organizzati in piccoli gruppi.

-Individuazione dei Tutor docenti e i Tutor studenti. I Tutor docenti e i Tutor studenti partecipano su base volontaria al Tutorato Formativo. I Tutor docenti sono responsabili di attività didattiche nel CdS. I Tutor studenti sono iscritti al 2° o 3° anno dello stesso CdS degli studenti partecipanti. Il riconoscimento per i Tutor studenti consiste nell’attestazione della loro partecipazione in qualità di Tutor al Progetto.

1. Formazione: i Tutor docenti e i Tutor studenti che partecipano al Tutorato Formativo ricevono una formazione prima e durante il programma, tramite delle sessioni in cui viene approfondito il ruolo del tutor e la relazione educativa. Per i Tutor docenti vengono organizzati incontri di formazione, al fine di analizzare il ruolo del tutorato universitario nel modello formativo dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore e di far conoscere le direttrici principali del modello di *TF*. Per i Tutor studenti sono progettati e organizzati i moduli di formazione. Tutor docenti e Tutor studenti partecipano a incontri per la co-costruzione delle attività.

2. Produzione di una serie di strumenti per la progettazione e la conduzione delle attività di

TF, a partire dai materiali predisposti nel modello di riferimento (Álvarez, 2002; Álvarez e González, 2008), attraverso un adattamento al contesto della sperimentazione. Questi strumenti servono ai tutor per poter condurre le sessioni di *TF*. Ogni scheda é strutturata in maniera analoga: (i) giustificazione del tema, (ii) obiettivi, (iii) responsabile, (iv) tempistiche, (v) sviluppo dell'attività, (vi) allegati.

3. Sperimentazione (nei CdS campione) delle azioni di *TF* attraverso un programma di attività coordinate e sistematiche. Il programma prevede un incontro settimanale di circa un'ora, calendarizzato nell'orario didattico da Ottobre a Maggio, escluso i periodi festivi e d'esame. Le attività proposte perseguono 4 obiettivi formativi: (i) facilitare l'adattamento degli studenti e la conoscenza dell'istituzione universitaria; (ii) potenziare la partecipazione degli studenti alla vita universitaria e nel contesto del CdS; (iii) migliorare la conoscenza personale degli studenti e facilitare il processo formativo; (iv) sviluppare strategie per la presa di decisioni accademiche e professionali. A partire da questi obiettivi formativi vengono costruiti i calendari di attività, personalizzati per ogni CdS.

Gli incontri di *TF* sono distinti in: (i) Tutorato dei Servizi: i Servizi agli Studenti dell'Ateneo, alternandosi a cadenza mensile, incontrano gli studenti orientandoli all'utilizzo delle loro risorse e proposte (Biblioteche, Erasmus, Diritto allo Studio, etc.); (ii) *Tutoring* e *peer tutoring*: gli studenti, divisi in piccoli gruppi, lavorano sulle competenze trasversali (metodo e abilità di studio; partecipazione alla vita universitaria; capacità di valutare e valutarsi; sviluppo di strategie di *problem solving*; etc.), tramite il supporto e il coordinamento o di un docente del CdS (Tutor docente) o di uno studente degli anni successivi al primo (Tutor studente), supportati da sussidi per la conduzione degli incontri e collegati in rete con spazi dedicati sulla piattaforma *Moodle*.

4. Monitoraggio e valutazione delle attività verranno attivati mediante:

- La piattaforma informatica di supporto. La sperimentazione si avvale di strumenti informatici di collegamento (piattaforma e-learning - *Moodle*) specificamente dedicati ai vari attori e ai vari contesti. In spazi dedicati sono resi disponibili e/o implementabili i materiali e gli strumenti per la gestione e la valutazione delle attività.

- Gli strumenti per la valutazione. Durante la realizzazione del percorso gli studenti partecipanti saranno invitati a compilare per ogni attività, individualmente e volontariamente, un breve Diario di bordo presente nella piattaforma *Moodle*. Nella piattaforma sono anche presenti i due strumenti pensati per rendicontare l'esperienza formativa: per i Tutor studenti un Diario degli eventi di apprendimento (Munari, 2011); per gli studenti partecipanti il Progetto Formativo e Professionale (Romero, 2004), una sorta di auto-bilancio dell'esperienza maturata.

5. Valutazione degli interventi. a) Valutazione della soddisfazione da parte di tutti gli attori coinvolti nel *TF* mediante l'analisi dei risultati delle rilevazioni condotte mediante gli strumenti qualitativi e quantitativi previsti per la rendicontazione.

b) Valutazione dell'efficacia attuata mediante un disegno quasi-sperimentale basato sull'abbinamento (confronto a coppie mediante *propensity score matching*) cioè sulla verifica controfattuale dell'ipotesi (Martini e Trivellato, 2011; Winship e Morgan, 2007), tra i soggetti che hanno volontariamente deciso di partecipare alla sperimentazione e non partecipanti più simili (rispetto a un set di caratteristiche definite a priori) ai partecipanti, sui quali confrontare i livelli di *drop-out* e di performance universitarie alla fine del primo anno di corso.

c) Valutazione dei processi formativi messi in atto attraverso gli strumenti di monitoraggio e valutazione di cui al punto 4, unitamente alle attività di cui al punto 3.

7. Valutazione dei risultati

Considerando gli obiettivi di ricerca proposti, possiamo definire la modalità di valutazione per il Progetto di ricerca e per la Sperimentazione.

7.1. Per il progetto di ricerca:

- Mappatura del *drop-out* e delle performance degli studenti nell'Ateneo di Padova negli a.a. dal 2008-09 al 2011-12.
- Definizione del profilo degli studenti che abbandonano, che cambiano percorso di studio e/o Ateneo, ovvero che hanno un buon rendimento accademico nei 3 CdS casi studio.
- Verifica dell'adattabilità del modello *TF* al contesto italiano.
- Verifica della realizzazione delle attività di ricerca programmate in termini di incontri effettuati e numero e qualità dei partecipanti (*Delphi group*, incontri di coordinamento, ecc.).
- Rielaborazione delle riflessioni sul ruolo del Tutor studente e del Tutor docente espresse dagli attori.
- Verifica della realizzazione degli incontri di formazione e di co-costruzione delle attività con Tutor studenti e Tutor docenti.
- Valutazione dell'efficacia formativa delle attività realizzate.
- verifica della gestione organizzativa/operativa del gruppo di lavoro per CdS.

7.2. Per la sperimentazione:

- Verifica dello stato di realizzazione dell'adattamento del modello di *TF* nei 3 CdS triennali

dell'Università di Padova.

- Verifica della copertura delle Aree scientifico-didattiche di interesse.
- Numero di partecipanti (Tutor docenti, Tutor studenti e studenti del 1° anno) per area.
- Numero e tipologia delle attività realizzate.
- Numero e tipologia delle richieste degli studenti interessati presso i Servizi di Ateneo.
- Analisi qualitativa dei Diari degli eventi di apprendimento dei Tutor studenti.
- Analisi qualitativa del Progetto Formativo e professionale degli studenti partecipanti.
- Analisi quantitativa e qualitativa dei Diari di Bordo compilati in Moodle.
- Per la valutazione del modello TF a) Valutazione in termini di soddisfazione da parte di tutti gli attori coinvolti nel TF; b) Valutazione dell'efficacia degli interventi realizzati secondo un disegno quasi-sperimentale basato sull'abbinamento (confronto a coppie mediante *propensity score matching*).
- Definizione di un modello formativo di *tutoring* e di *peer tutoring* alla luce del matching tra il primo anno di sperimentazione e il modello teorico di *tutoría formativa*.

8. Tempistiche della ricerca: fasi della ricerca e calendarizzazione

Il percorso di Dottorato é di tre anni (2013-2014-2015). Le fasi di lavoro sono state sintetizzate nella tabella 1.

Tab. 1. Timesheet della ricerca

	ANNO 2013			ANNO 2014			ANNO 2015		
	I° Quad.	II° Quad.	III° Quad.	I° Quad.	II° Quad.	III° Quad.	I° Quad.	II° Quad.	III° Quad.
Progettazione e raccolta di informazioni: impostazione del quadro teorico	X	X	X						
Progettazione della metodologia di ricerca: disegno di ricerca		X	X						
Studio 1			X	X					
Studio 2				X	X				
Studio 3			X ¹	X ²					
Studio 4					X	X	X	X	
Definizione del quadro teorico						X	X ³	X	
Analisi dei Dati e interpretazioni dei risultati								X ⁴	X ⁵

¹ Primo periodo di co-tutela

² Secondo periodo di co-tutela

³ Terzo periodo di co-tutela

⁴ Quarto periodo di co-tutela

⁵ Quinto periodo di co-tutela

Le fasi di ricerca che si realizzeranno sono:

8.1. Progettazione della ricerca e raccolta di informazioni: impostazione del quadro teorico

Questa fase prevede la definizione del contesto di ricerca tanto a livello teorico quanto a livello metodologico. In merito al quadro teorico, si realizza con l'analisi della letteratura di settore nazionale e internazionale e con l'analisi di studi precedentemente realizzati. È stato definito uno studio bibliometrico per parole chiave come rappresentato nella tabella 2.

Tab. 2. Studio bibliometrico per parole chiave

Contesto	Fenomeno	Problema
Letteratura in lingua Spagnola	<i>Fracaso academico</i>	<i>Abandono</i> <i>Desvinculacion</i> <i>Retraso academico</i>
Letteratura in lingua Italiana	Dispersione universitaria	Abbandono Fuoricorsismo
Letteratura in lingua Inglese	<i>Drop-out</i>	<i>Withdrawal</i> <i>Study delay</i>

La documentazione verrà reperita grazie allo studio di testi nelle sue sedi (Unipd e ULL), di riviste sia cartacee che on-line (Aire Unipd e Punto Q della ULL), consultazione di banche dati (Ebescio, Eric, Isbn, Web of Sciences, Google Scholar). Sono state consultati anche siti ufficiali (Istat, Almalaurea, ecc..) per reperire dati di ricerca.

La prima parte della tesi presenta quindi la definizione del quadro teorico che si sviluppa in due parti principalmente: la prima parte presenta il fenomeno del *drop-out*, descrivendo i concetti, i modelli di abbandono presenti in letteratura e le relative determinanti che portano al fenomeno stesso. La seconda parte del quadro teorico presente il tema del tutorato universitario. Il tema si sviluppa in tre grandi parti: la prima parte tratta il tema del tutorato come funzione della docenza e come nuova metodologia didattica di personalizzazione dell'apprendimento degli studenti universitari. La seconda parte analizza il tutorato universitario nei suoi vari modelli e come elemento per i miglioramento della didattica. Infine, la terza parte si focalizza sul modello di *tutoría de carrera* descrivendo ruoli, funzioni dei tutor, strategie educative. Vengono presentati, infine, i contesti tutoriali di riferimento della ricerca: dell'*Universidad de la Laguna* e dell'Università degli Studi di Padova.

8.2. Progettazione della metodologia di ricerca: disegno di ricerca

A partire dalla definizione del contesto di ricerca si definisce il disegno di ricerca, che seguendo una metodologia mista, ha previsto la realizzazione di 4 studi al fine di rispondere alle domande di ricerca definite.

Per ognuno degli studi realizzati si é proceduto con la definizione degli obiettivi specifici dello studio, individuazione dei partecipanti, definizione delle tecniche e nello specifico:

Lo Studio 1 prevede l'analisi di dati d'archivio e d'indagine al fine di realizzare una mappatura dei livelli dei fenomeni di interesse nei 104 CdS dell'Ateneo di Padova, e per identificare le caratteristiche e le problematiche specifiche dei 3 CdS campione.

Lo Studio 2 consiste in un'indagine CAWI (*Computer-Assisted Web Interviewing*) sugli 754 immatricolati nell'a.a. 2012/13 nei 3 CdS campione, per rilevare i fattori che maggiormente influenzano i percorsi universitari.

Lo Studio 3 si realizza tramite delle interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati, la consultazione di documenti del modello di riferimento e le osservazioni a sessioni di *tutoría formativa de carrera*, per comprendere i nodi cruciali, i punti di forza e le criticità del modello spagnolo.

Lo Studio 4 realizza la sperimentazioni di azioni di *tutoring* e di *peer tutoring* nei 3 CdS campione, secondo il modello di *TF*, presentato come studio descrittivo. Si realizza la formazione e co-progettazione delle attività con i Tutor studenti e i Tutor docenti coinvolti nei CdS campione e interessati a svolgere il ruolo di *tutoring*. Le attività vengono progettate, realizzate e condotte e si producono una serie di strumenti per le sessioni di *TF*. Il Progetto, inoltre, verrà monitorato e valutato.

8.3. Analisi dei dati e interpretazioni dei risultati

Per ognuno degli studi sono stati analizzati i dati e interpretati a seconda dei specifici obiettivi di ricerca e applicativi. Verranno presentate le analisi studio per studio e discussi e interpretati i dati.

Nella parte conclusiva verranno presentata le conclusioni sommarie della ricerca e le proposte di miglioramento e le prospettive future in termini di linee di ricerca.

9. Co-Tutela di Dottorato

Il lavoro di tesi presentato si realizzerà nel XXVIII ciclo della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Padova e in co-

tutela internazionale con la Scuola di Dottorato in “*Educación*” de la *Universidad de la Laguna* (*España*).

Il lavoro di ricerca si realizzerà con la co-supervisione di due Docenti: la prof.ssa Renata Clerici (Professore associato confermato di Statistica Sociale, dell’Università di Padova) e il prof. Pedro R. Álvarez Pérez (docente *Titular de Orientación Profesional*, del Dipartimento di *Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna dell’Universidad de la Laguna* – Spagna).

In relazione all’Accordo Specifico tra l’Università *de La Laguna* (Spagna) e l’Università degli Studi di Padova (Italia) per la Co-Tutela di Tesi e in relazione alla Dichiarazione congiunta delle Conferenze dei Rettori Italiana (CRUI) e Spagnola (CRUE) di Madrid, del 15 giugno 1998, si svolgerà un periodo complessivo di 9 mesi di co-tutela presso l’Università *de la Laguna*, diviso in 5 periodi, quali:

Periodo 1: dal 4 novembre 2013 al 6 dicembre 2013, per un totale di 33 giorni,

Periodo 2: dal 24 Marzo 2014 al 15 Maggio 2014, per un totale di 53 giorni,

Periodo 3: dal 6 Dicembre 2014 al 6 Febbraio 2015, per un totale di 63 giorni,

Periodo 4: dal 3 Maggio 2015 al 3 Luglio 2015, per un totale di 62 giorni,

Periodo 5: dal 24 Ottobre 2015 al 30 Dicembre 2015, per un totale di 68 giorni.

CAPITOLO 4

STUDIO 1: Analisi del *drop-out* e della *performance* all'Università degli Studi di Padova: un quadro delle *performance* e del *drop-out* degli studenti da dati d'archivio

1. Introduzione

Al fine di contestualizzare e giustificare la scelta del Corso di studio sui quali sperimentare l'adattamento del modello di Tutorato Formativo alla realtà padovana, è stata condotta un'analisi su dati forniti dal *Servizio Studi Accreditamento, sistemi informativi e qualità della didattica*, tratti dagli archivi amministrativi dell'Ateneo di Padova, riguardanti le carriere degli studenti – con particolare riferimento al fenomeno del *drop-out* nei Corsi di Studio (CdS) triennali – per le coorti di immatricolati dal 2008-09 al 2011-12, seguiti nei loro percorsi universitari fino all'a.a. 2013-14.

La principale finalità dello studio riguarda la descrizione del contesto in cui attuare l'intervento, tenendo conto dei livelli organizzativi, per unità minima (CdS) e per aggregazione (Area scientifico-didattica e Scuola di Ateneo), al fine di capire se un CdS possa essere rappresentativo di un determinato contesto.

I dati, già forniti dal Servizio ai GAV (*Gruppo di Accreditamento e di Valutazione*) dei CdS in occasione della stesura del *Rapporto annuale del riesame 2014*, si articolano in 7 schede che sono distinte per le 8 Scuole dell'Ateneo con riferimento ai CdS Triennali (D.M. 270 e D.M. 509), CdS Magistrale e Laurea Magistrale Ciclo Unico¹⁹.

Per ogni Scuola sono disponibili le seguenti schede:

- Accessi (dall'a.a. 2010-2011 all'a.a. 2013-2014), sezione con dati circa la partecipazione alle prove in ingresso;
- Provenienza (dall'a.a. 2010-2011 all'a.a. 2013-2014), sezione con dati riguardanti la provenienza geografica e scolastica degli immatricolati;
- Iscritti (dall'a.a. 2010-2011 all'a.a. 2012-2013), sezione con dati riguardanti il numero

¹⁹ L'Ufficio competente ha fornito i dati in seguito una richiesta formale al Delegato dal Rettore per la Valutazione della didattica (Allegato CD 4.1).

- effettivo di iscritti dal primo al quinto anno, con la specifica della quota di lavoratori;
- Coorte valori assoluti e Coorte valori percentuali (dall'a.a. 2008-2009 all'a.a. 2011-2012), rispettivamente in valore assoluto e in valore percentuale, descrivono il numero di immatricolati e immatricolati in regola, per ogni a.a; sono poi descritti i trasferimenti in uscita, gli abbandoni, i laureati durante l'a.a., gli iscritti e il numero di crediti maturati, a partire dal secondo anno anche i laureati ottobre-dicembre a.a. successivo e le sospensioni di carriera;
 - Internazionalizzazione: (dall'anno solare 2010 all'anno solare 2012), CFU in lingua inglese e il numero di studenti *incoming* e di studenti *outcoming*;
 - Laureati (dall'anno solare 2010 all'anno solare 2013), il numero complessivo di laureati e il numero di laureati per voto di laurea in centodecimi e la durata media del percorso di studio;
 - Opinioni degli studenti, Dati Alma Laurea (Profilo dei laureati e Condizione Occupazionale - Indagine 2012): si tratta di alcuni indicatori di efficacia e livello di soddisfazione dei laureandi secondo le elaborazioni di Alma Laurea previste dai decreti ministeriali sui Requisiti di trasparenza (con un apposita guida che esemplifica la modalità di navigazione alla piattaforma).

A partire da questi dati é stata derivata una lista di tutti i CdS triennali presenti nell'offerta formativa dell'a.a. 2012-13 (<http://www.unipd.it/offerta-didattica/corsi-di-laurea-triennale?tipo=L>). Sono dunque stati scelti per lo studio i soli CdS triennali, e una selezione dei dati contenuti nelle schede precedentemente descritte, che facessero specifico riferimento alle caratteristiche degli studenti, ai percorsi di studio e agli esiti delle carriere. Con riferimento all'a.a 2013-14, sono stati individuati 104 CdS (triennali, ex D.M. 270) di cui é stato possibile ricostruire le carriere complete da 1 a 4 coorti di immatricolati (per 59 di questi CdS é stata possibile la completa ricostruzione delle carriere di tutte e 4 le coorti di interesse).

Le schede di specifico interesse sono state:

- Provenienza,
- Iscritti,
- Coorti (valori assoluti) e Coorti (valori percentuali).

La rielaborazione di queste schede ha portato a costruire una matrice dati per ogni Scuola (Allegato CD 4.2), a cui sono state applicate le analisi statistiche pertinenti. Per ogni CdS il dataset presenta una serie di variabili che sono state ricondotte a 3 principali dimensioni di interesse:

- *Drop-out*,
- *Performance*,
- Caratteristiche generali degli studenti.

L'obiettivo posto all'analisi dei dati disponibili é quello di valutare sia il *drop-out* sia il rendimento accademico. Per ciascuna dimensione vengono di seguito elencati gli indicatori che le esplicitano²⁰.

Per la prima dimensione, indicatori relativi al *drop-out*:

- Il *Numero medio di immatricolati*, ossia il numero medio degli studenti immatricolati al Corso di Studio “in regola”²¹ nelle coorti dal 2009-10 al 2012-13 (Immatricolati),
- *Tasso di perdita di immatricolati*, rapporto tra la differenza tra il numero medio di immatricolati attivi al 31 luglio e gli studenti che avviano effettivamente la carriera, ossia tutti quegli immatricolati che non erano in regola al 31 luglio e che pertanto escono dal collettivo di studenti immatricolati in regola, e gli immatricolati in regola (Perdita matricole),
- *Tasso totale trasferimenti in uscita al primo anno*: rapporto tra studenti che durante il primo anno di iscrizione si trasferiscono ad altro Ateneo, e immatricolati in regola (Trasferimenti_1),
- *Tasso totale abbandoni al primo anno*: rapporto tra studenti che durante il primo anno di iscrizione abbandonano la carriera, e immatricolati in regola (Abbandoni_1),
- *Tasso totale passaggi*: rapporto tra studenti che all'iscrizione all'anno di iscrizione successivo effettuano un cambio corso, e immatricolati in regola (Passaggi),
- *Tasso totale trasferimenti in uscita*: rapporto tra studenti che durante l'anno di iscrizione si trasferiscono ad altro Ateneo, e immatricolati in regola (Trasferimenti),
- *Tasso totale abbandoni*: rapporto tra studenti che abbandonano la carriera e immatricolati in regola (Abbandoni),
- *Tasso totale usciti*: rapporto tra il totale di tutti coloro che sono usciti dal percorso universitario (per abbandono, trasferimento, o passaggio), e immatricolati in regola (Dispersione).

Per la seconda dimensione, indicatori relativi alla *performance*:

²⁰ Le misure proposte sono ottenute come media dei valori delle coorti disponibili per le analisi.

²¹ Immatricolati in regola al 31 luglio: Studenti che nell'a.a. della coorte avviano una nuova carriera al primo anno e risultano in regola con il pagamento delle tasse al 31 luglio e al netto delle abbreviazioni di carriera e dei trasferimenti in ingresso. Sono compresi gli studenti che durante l'anno hanno rinunciato o si sono trasferiti e che fanno parte dei flussi di uscita. É utilizzato come denominatore per il calcolo delle percentuali dei flussi di uscita della coorte (vedi foglio Coorti - valori percentuali).

- *Tasso totale laurea* (entro il primo anno fuori corso), rapporto tra studenti che conseguono il titolo in un determinato anno solare anche provenienti da coorti diverse, e immatricolati in regola (Laurea),
- *Tasso totale di ritardo*: rapporto tra studenti ancora iscritti alla fine del primo anno fuori corso, e immatricolati in regola (Ritardo),
- *Rallentamento primo anno*: % di immatricolati che conseguono entro il primo anno fino a un massimo di 30 CFU (fino 30 CFU),
- *Rallentamento secondo anno*: % di immatricolati che conseguono entro il secondo anno di corso un massimo di 60 CFU (fino 60 CFU).

Per la terza dimensione, le *caratteristiche generali degli studenti*, si illustrano le caratteristiche del collettivo e nello specifico:

- % di studenti provenienti da Fuori Regione (Fuori Regione),
- % di studenti provenienti da Licei²² (Liceali),
- % di studenti lavoratori²³ (Lavoratori).

I dati dei 104 Corsi di Studio triennali sono stati analizzati con riferimento a due aggregazioni: per le 8 Scuole di Ateneo e per le 4 Macro Aree scientifico-didattiche con cui il MIUR²⁴ classifica tutti i CdS triennali, magistrali e a Ciclo unico. La scelta di questa aggregazione nasce dalla evidenza empirica, emersa in precedenti ricerche (Zago, Clerici, e Giraldo, 2014) relativa all'influenza del contesto scientifico-didattico sui livelli dei fenomeni di *drop-out*.

Le due aggregazioni utilizzate non sono gerarchicamente ordinate e quindi vanno considerate congiuntamente per tener conto sia della struttura organizzativa dell'Ateneo che del tipo di contenuto formativo proposto dal corso di studio. Le situazioni sono molto varie: all'Area Sanitaria, afferisce una sola Scuola, quella di Medicina e Chirurgia; all'Area Scientifica afferiscono più Scuole (Agraria e Medicina Veterinaria, Ingegneria, Scienze) con tutti i loro CdS; all'Area Sociale tre Scuole (Economia e Scienze politiche, Giurisprudenza, Psicologia) con tutti i loro CdS e la Scuola di Scienze Umane con una parte dei suoi CdS; all'Area Umanistica afferisce solo un sottoinsieme di CdS della Scuola di Scienze Umane (tabella 1).

²² Legenda titoli di scuola superiore: Licei - scientifico, tecnologico, classico, linguistico; Istituti tecnici - tecnici industriali, tecnici commerciali, geometri; Istituti professionali - professionali industriali e professionali commerciali; Altro - artistico, straniero, magistrale e scienze sociali

²³ Studenti lavoratori che hanno fatto richiesta di esonero parziale in quanto svolgono attività lavorativa, secondo le modalità specificate nel bando esoneri. L'esonero comporta una riduzione della tassa d'iscrizione e dei contributi studenteschi, ed è concesso per tutta la durata normale del Corso di Studio più i tre anni successivi.

²⁴ La classificazione dei corsi nelle Aree scientifico-didattiche è stata ricavata in base alla classificazione Miur dell'Offerta formativa: http://off.miur.it/pubblico.php/ricerca/show_form/p/miur.

Tab. 1. Corsi di Studio triennali attivi nell'a.a. 2012-13 per Scuola di Ateneo e Area scientifico-didattica

Scuola di Ateneo	Area scientifico-didattica				Totale
	Sanitaria	Scientifica	Sociale	Umanistica	
Agraria e Medicina Veterinaria	-	8	-	-	8
Economia e Scienze politiche	-	-	6	-	6
Giurisprudenza	-	-	1	-	1
Ingegneria	-	12	-	-	12
Medicina e Chirurgia	41	-	-	-	41
Psicologia	-	-	5	-	5
Scienze	-	18	-	-	18
Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio culturale	-	-	3	10	13
Totale CdS triennali	41	38	15	10	104

Le analisi che seguono presenteranno le citate tre dimensioni d'interesse tenendo contemporaneamente conto della collocazione dei CdS nelle Scuole di Ateneo e nelle Aree scientifico-didattiche.

2. Analisi dei dati relativi alla prima dimensione: indicatori relativi al *drop-out*

In relazione alla prima dimensione a partire dagli indicatori specifici relativi al *drop-out*, sono stati desunti 8 indici di sintesi (Immatricolati, Perdita matricole, Abbandoni_1, Trasferimenti_1, Passaggi, Trasferimenti, Abbandoni, Dispersione) che consentono di descrivere i principali aspetti della dispersione nelle carriere universitarie per le coorti analizzate, e di svolgere analisi comparative a livello aggregato di Scuola e Macro Area.

Le prime analisi descrittive di seguito presentate sono state svolte utilizzando il programma Excel per il sistema operativo Microsoft Windows 7. Le tabelle dalla 1.1 alla 1.4 descrivono il livello degli indicatori del *drop-out* per le 8 Scuole di Ateneo e per le 4 Macro Aree scientifico-disciplinari.

Considerando il Numero medio di immatricolati e la Perdita di matricole (tabella 2), possiamo notare la notevole variabilità nel numero di iscritti nei CdS delle diverse Scuole: da un massimo di 176 iscritti in media nei CdS della Scuola di Ingegneria, ad un minimo di 35 per quelli della Scuola di Medicina e Chirurgia. Relativamente al numero di matricole che fuoriescono immediatamente dalla coorte, rappresentato dall'indice "Perdita matricole", la variabilità tra Scuole é più contenuta (min = 4,1% di Ingegneria, max = 8% di Giurisprudenza e Scienze Umane).

Tab. 2. Indici drop-out dei CdS triennali per Scuola di Ateneo

Scuola	N. CdS	Immatricolati	Perdita matricole
Agraria e Medicina Veterinaria	8	90	6,5%
Economia e Scienze politiche	6	154	7,6%
Giurisprudenza	1	147	8,0%
Ingegneria	12	176	4,1%
Medicina e Chirurgia	41	35	4,7%
Psicologia	5	173	7,2%
Scienze	18	76	5,1%
Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio culturale	13	158	8,0%
Totale CdS triennali	104	94	5,6%

Presentando gli stessi indicatori per Area (tabella 3) si conferma la forte differenza nel numero medio di immatricolati nei CdS delle diverse Aree (min = 35 per Area Sanitaria, max = 167 per Area Umanistica). Relativamente alla Perdita di matricole per Area, si va da un minimo di 4,7% per i CdS di Area Sanitaria ad un massimo di 8,2% per quelli di Area Umanistica.

Tab. 3. Indici drop-out dei CdS triennali per Area scientifico-didattica

Area	N. CdS	Immatricolati	Perdita matricole
Sanitaria	41	35	4,7%
Scientifica	38	111	5,1%
Sociale	15	155	7,4%
Umanistica	10	167	8,2%
Totale CdS triennali	104	94	5,6%

Nelle analisi che seguono sono stati esclusi tutti quei CdS che non presentano continuità per i 4 anni di osservazione. Nel momento in cui è stata affrontata l'analisi di coorte, è emersa infatti l'impossibilità di osservare 4 coorti complete per tutti i 104 CdS attivi nell'a.a. 2012-13. La ricostruzione completa è stata possibile solo per un numero più ridotto di CdS - in tutto 59. La questione riguarda in particolare i Corsi dell'Area Sanitaria, che da 41 diventano solo 2 (impedendo, di fatti una reale rappresentatività di quell'Area scientifico-didattica) (tabella 4).

Tab. 4. Corsi di Studio triennali attivi nell'a.a. 2012-13 per Scuola di Ateneo e Area scientifico-didattica con coorti di immatricolati dall'a.a. 2009-10 all'a.a. 2012-13

Scuola di Ateneo	Area Scientifico-didattica				Totale
	Sanitaria	Scientifica	Sociale	Umanistica	
Agraria e Medicina Veterinaria	-	8	-	-	8
Economia e Scienze politiche	-	-	4	-	4
Giurisprudenza	-	-	1	-	1
Ingegneria	-	11	-	-	11
Medicina e Chirurgia	2	-	-	-	2
Psicologia	-	-	4	-	4
Scienze	-	17	-	-	17
Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio culturale	-	-	3	9	12
Totale CdS triennali	2	36	12	9	59

Il numero medio di coloro che sono usciti formalmente al primo anno (Trasferimenti_1), per il totale dei CdS dell'Ateneo é 1,6% (tabella 5), con un minimo di 1% per l'Area Umanistica e un massimo dell'1,8% per l'Area Scientifica. Se consideriamo gli Abbandoni al primo anno, i Corsi di Area Scientifica sono quelli che maggiormente segnalano questo fenomeno (21,8%).

In relazione al totale dei Passaggi, ossia allo spostamento da un Corso di studio all'altro all'interno dell'Ateneo, dai dati analizzati emerge che la propensione più elevata a sperimentare passaggi si in Area Sanitaria (10,1%).

Tab. 5. Indici drop-out dei CdS triennali per Area scientifico-didattica

Area	N. CdS	Trasferimenti_1	Abbandoni_1	Passaggi	Trasferimenti	Abbandoni	Dispersione
Sanitaria	2	1,2%	14,4%	10,1%	1,8%	20,5%	32,3%
Scientifica	36	1,8%	21,8%	9,4%	2,3%	28,6%	40,3%
Sociale	12	1,3%	12,3%	4,8%	1,6%	19,3%	25,8%
Umanistica	9	1,0%	16,1%	5,4%	1,5%	23,5%	30,5%
Totale CdS triennali	59	1,6%	18,8%	7,8%	2,0%	25,6%	35,5%

Per quanto riguarda i Trasferimenti in uscita, ossia al di fuori dell'Ateneo, maggiormente coinvolta é, invece, l'Area Scientifica (2,3%). Lo stesso per quanto riguarda gli Abbandoni: il 28,6% riguarda l'Area Scientifica (in particolare ne é colpita la Scuola di Ingegneria per il 33,9%) rispetto al 25,6% dato medio nel complesso dei Corsi considerati. Il tasso totale di abbandoni risulta sopra la media per le Scuole di Scuole di Ingegneria (27,4%), Giurisprudenza (26,8%), e Agraria e Medicina Veterinaria (26,3%) (tabella 6).

Tab. 6. Indici drop-out dei CdS triennali per Scuola di Ateneo

Scuola	N. CdS	Trasferimenti_1	Abbandoni_1	Passaggi	Trasferimenti	Abbandoni	Dispersione
Agraria e Medicina Veterinaria	8	0,8%	18,4%	4,2%	1,2%	26,3%	31,8%
Economia e Scienze politiche	4	1,4%	11,5%	2,8%	1,6%	17,8%	22,2%
Giurisprudenza	1	0,5%	18,2%	1,8%	0,9%	26,8%	29,4%
Ingegneria	11	1,6%	27,4%	10,5%	2,0%	33,9%	46,4%
Medicina e Chirurgia	2	1,2%	14,4%	10,1%	1,8%	20,5%	32,3%
Psicologia	4	1,6%	10,2%	8,9%	1,9%	17,1%	27,9%
Scienze	17	2,4%	19,8%	10,7%	3,0%	26,2%	39,9%
Scienze Umane	12	1,0%	15,6%	4,8%	1,5%	23,1%	29,5%
Totale CdS triennali	59	1,6%	18,8%	7,8%	2,0%	25,6%	35,5%

Infine, in relazione all'indice globale di Dispersione (Totale Usciti), che racchiude non solo gli abbandoni, ma anche i trasferimenti e i passaggi di CdS, si conferma la tendenza già verificata con i passaggi e i trasferimenti: emerge, infatti, che l'Area Scientifica presenta i livelli più preoccupanti (40,3%). Nello specifico, la distinzione tra le Scuole evidenzia come il fenomeno sia soprattutto rilevante a Ingegneria (46,5%).

In tabella 7 sono riprese le analisi descrittive (media aritmetica e deviazione standard) relative agli indicatori della prima dimensione di interesse (*drop-out*) per Area scientifico-didattica, e riportati i risultati dell'analisi comparativa delle medie²⁵.

Come definito da Ercolani *et al.* (2002, p. 153) “*la tecnica statistica si basa sulla scomposizione della variabilità totale dei dati del problema in due parti: variabilità sperimentale, dovuta alle variabili introdotte o studiate dal ricercatore, e variabilità accidentale o residua, dovuta a tutte quelle variabili che non è possibile controllare in una ricerca (o che non sono state controllate)*”. La varianza totale deriva da due diverse fonti di variazione: variazione tra i gruppi (detta anche *between* o tra i trattamenti) e variazione entro i gruppi (detta anche *within* o di errore o residua) (Ercolani *et al.*, 2002, p. 157). La stessa procedura verrà ripetuta per l'analisi delle Scuole e delle altre due dimensioni di interesse (*performance* e caratteristiche generali).

L'analisi della varianza delle medie²⁶ mostra una significatività elevata per tutti indici di *drop-out* presi in considerazione, sia per quanto riguarda le Aree, sia per l'analisi in relazione alle Scuole di Ateneo. Soffermandoci sull'analisi della varianza in relazione alle Aree, si sono anche

²⁵ Questi dati sono poi stati importati nel Programma *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21.0)* per il sistema operativo *Microsoft Windows 7*, al fine di realizzare delle analisi più approfondite.

²⁶ In base al test di Levene sull'omogeneità delle varianze, si è scelto il test più idoneo a svolgere l'analisi univariata delle varianze (*Anova*), cioè il confronto tra le medie dei vari indici nelle diverse Aree considerate. È stato utilizzato il test F nel caso in cui le varianze degli indicatori delle diverse Aree fossero omogenee, il test *Brown-Forsythe* nel caso in cui fossero significativamente diverse.

realizzati gli opportuni test *Post Hoc*²⁷ (scelti in relazione all'omogenità/non omogenità delle varianze), per individuare in quali Aree si manifesta maggiormente la differenza tra i livelli medi degli indici.

Per quanto riguarda gli Immatricolati e la Perdita di matricole é soprattutto l'Area Umanistica a differenziarsi rispetto a quella Sanitaria. Per quanto riguarda, invece, gli Abbandoni al primo anno, il totale degli Abbandoni, e la Dispersione complessiva, l'Area Scientifica si differenzia soprattutto da quella Sociale.

Tab. 7. Analisi della varianza delle medie degli indici di drop-out per Area scientifico-didattica (59 Corsi di Studio triennali)

Indicatore	Area	Media	Dev. Std.	Test sulle medie	Significatività
Immatricolati	Sanitaria*	85,5	21,9	F	0,013
	Scientifica*	110,2	73,3		
	Sociale	168,1	51,9		
	Umanistica*	179,4	79,7		
	Totale	131,7	74,9		
Perdita matricole	Sanitaria	4,9%	0,6%	Brown-Forsythe	0,017
	Scientifica*	5,2%	1,9%		
	Sociale	6,5%	2,9%		
	Umanistica*	7,8%	2,4%		
	Totale	5,8%	2,4%		
Trasferimenti 1° anno	Sanitaria	1,2%	0,3%	F	0,336
	Scientifica	1,8%	1,6%		
	Sociale	1,3%	0,6%		
	Umanistica	0,9%	0,6%		
	Totale	1,5%	1,3%		
Abbandoni 1° anno	Sanitaria	14,4%	6,0%	F	0,000
	Scientifica*	21,8%	6,5%		
	Sociale*	12,3%	5,1%		
	Umanistica	16,1%	4,9%		
	Totale	18,7%	7,1%		
Passaggi	Sanitaria	10,1%	5,4%	Brown-Forsythe	0,093
	Scientifica	9,3%	7,2%		
	Sociale	4,8%	3,8%		
	Umanistica	5,4%	4,5%		
	Totale	7,8%	6,4%		
Trasferimenti in uscita	Sanitaria	1,7%	0,7%	F	0,348
	Scientifica	2,3%	1,8%		
	Sociale	1,6%	0,6%		
	Umanistica	1,5%	0,9%		
	Totale	2,0%	1,5%		
Abbandoni	Sanitaria	20,4%	6,5%	F	0,001
	Scientifica*	28,6%	6,8%		
	Sociale*	19,3%	7,3%		
	Umanistica	23,5%	6,9%		
	Totale	25,6%	7,8%		

²⁷ Sono stati applicati gli opportuni Test Post Hoc, rispettivamente il *Test Bonferroni* se le varianze degli indici nelle diverse Aree sono risultate omogenee, e il *Test Tamhane* se le varianze sono risultate non omogenee.

Dispersione	Sanitaria	32,3%	12,7%	F	0,001
	Scientifica*	40,3%	11,6%		
	Sociale*	25,7%	8,6%		
	Umanistica	30,4%	8,8%		
	Totale	35,5%	12,1%		

Tab. 8. Analisi della varianza delle medie degli indici di drop-out per Scuola di Ateneo (59 Corsi di Studio triennali)

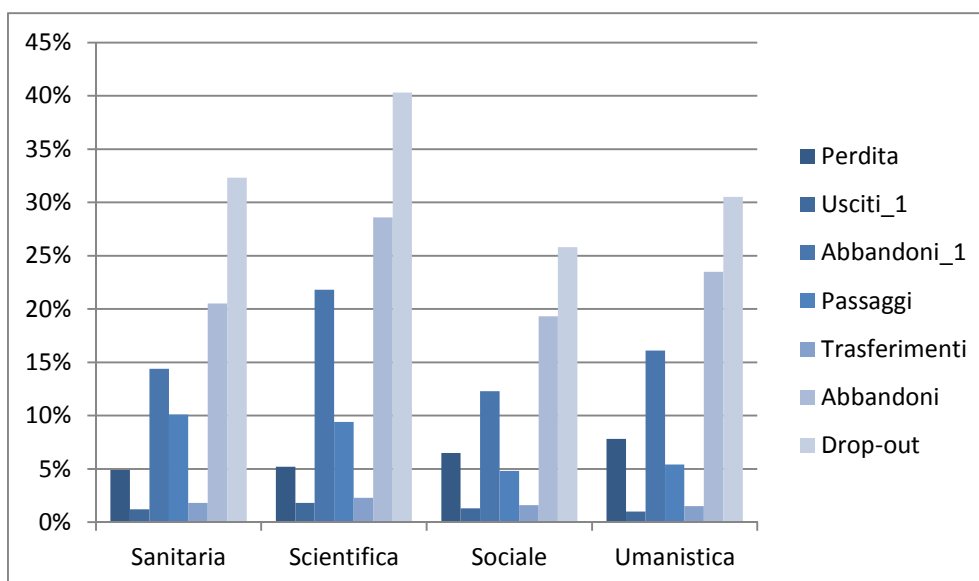
Indicatore	Scuola	Media	Dev. st	Test sulle medie	Significatività
Immatricolati	Agraria Medicina Veterinaria*	89,6	34,4	Brown-Forsythe	0,000
	Economia e Scienze politiche	153,5	75,6		
	Ingegneria*	176,1	85,1		
	Medicina e Chirurgia*	34,7	29,4		
	Psicologia	172,8	52,4		
	Scienze*	76,2	37,5		
	Scienze Umane*	158,5	76,1		
	Totale	93,1	76,4		
Perdita matricole	Agraria Medicina Veterinaria	6,5%	1,3%	Brown-Forsythe	0,038
	Economia e Scienze politiche	7,6%	3,0%		
	Ingegneria*	4,1%	1,8%		
	Medicina e Chirurgia	4,7%	5,0%		
	Psicologia	7,1%	5,2%		
	Scienze*	5,1%	2,1%		
	Scienze Umane*	7,9%	2,8%		
	Totale	5,5%	3,9%		
Trasferimenti 1° anno	Agraria Medicina Veterinaria	0,8%	0,8%	Brown-Forsythe	0,000
	Economia e Scienze politiche	1,1%	0,7%		
	Ingegneria*	1,6%	0,5%		
	Medicina e Chirurgia*	0,6%	1,2%		
	Psicologia	1,3%	0,8%		
	Scienze*	2,4%	1,9%		
	Scienze Umane	0,9%	0,7%		
	Totale	1,2%	1,4%		
Abbandoni 1° anno	Agraria Medicina Veterinaria*	18,4%	5,1%	F	0,000
	Economia e Scienze politiche*	12,2%	5,5%		
	Ingegneria*	26,5%	7,7%		
	Medicina e Chirurgia*	8,5%	7,6%		
	Psicologia*	13,1%	6,8%		
	Scienze*	21,2%	6,9%		
	Scienze Umane*	15,4%	4,8%		
	Totale	15,0%	9,2%		
Passaggi	Agraria Medicina Veterinaria	4,2%	3,5%	Brown-Forsythe	0,000
	Economia e Scienze politiche*	2,7%	1,4%		
	Ingegneria	10,0%	7,7%		
	Medicina e Chirurgia*	4,3%	6,6%		
	Psicologia	8,9%	4,1%		
	Scienze*	10,8%	6,9%		
	Scienze Umane	4,8%	4,1%		
	Totale	6,4%	6,7%		
Trasferimenti in uscita	Agraria e Medicina Veterinaria	1,2%	1,2%	Brown-Forsythe	0,000
	Economia e Scienze politiche	1,5%	0,6%		
	Ingegneria*	2,1%	0,6%		
	Medicina e Chirurgia*	0,8%	1,5%		
	Psicologia	1,8%	0,4%		
	Scienze*	3,0%	2,2%		
	Scienze Umane	1,5%	0,9%		
	Totale	1,6%	1,6%		

Abbandoni	Agraria Medicina Veterinaria*	26,3%	4,9%	Brown-Forsythe	0,000
	Economia e Scienze politiche*	17,0%	9,3%		
	Ingegneria*	32,5%	8,3%		
	Medicina e Chirurgia*	10,2%	9,1%		
	Psicologia*	17,1%	1,3%		
	Scienze*	27,3%	6,9%		
	Scienze Umane*	23,1%	6,9%		
	Totale	19,5%	11,5%		
Dispersione	Agraria Medicina Veterinaria*	31,8%	8,9%	F	0,000
	Economia e Scienze politiche*	21,2%	10,4%		
	Ingegneria*	44,6%	14,9%		
	Medicina e Chirurgia*	15,3%	12,6%		
	Psicologia*	27,8%	5,7%		
	Scienze*	41,1%	9,7%		
	Scienze Umane*	29,4%	8,9%		
	Totale	27,5%	16,1%		

L'analisi della varianza é stata ripetuta aggregando i CdS per Scuola, alla ricerca di significative differenze nei livelli degli indici di *drop-out* (tabella 8)²⁸. I risultati confermano, e documentano in modo puntuale, quanto emerso dalle analisi descrittive, ed é dunque possibile sintetizzare cosí i risultati ottenuti:

- Esiste una notevole diversità nelle dimensioni medie dei corsi di studio presenti in Ateneo: i Corsi di Studio triennale dell'Area Sanitaria hanno in media un minor numero di immatricolati, mentre i CdS dell'Area Umanistica hanno in media un numero di immatricolati più elevato (min = 35 per Area Sanitaria, max = 167 per Area Umanistica); tuttavia sono i CdS della Scuola di Ingegneria (di Area Scientifica) a presentare il più elevato numero medio di immatricolati;
- La perdita di matricole iniziale riguarda principalmente i CdS dell'Area Umanistica (8%);
- Il livello medio degli indici di *drop-out* (soprattutto abbandoni e dispersione complessiva) si presenta particolarmente elevato nella Macro Area Scientifica, raggiungendo livelli particolarmente critici nei CdS della Scuola di Ingegneria. Già a partire dal primo anno, infatti, il tasso medio di abbandono é più elevato rispetto alle altre Aree e alle altre Scuole.

²⁸ L'analisi della varianza per Scuola (qui e nel seguito) ha necessariamente escluso la Scuola di Giurisprudenza che, essendo rappresentata da un solo Corso triennale non presentava varianza interna alla Scuola. Per questa ragione anche gli indici descrittivi possono presentare piccole differenze rispetto a quelli calcolati considerando anche Giurisprudenza.



Graf. 1. Sintesi drop-out nei CdS triennali per Area scientifico-didattica

3. Analisi dei dati relativi alla seconda dimensione: indicatori relativi alla performance

In relazione alla seconda dimensione, relativa alla *performance* accademica, in particolare con riferimento ai tempi di realizzazione del percorso universitario, sono stati considerati 4 indici: Laurea, Ritardo, fino a 30 CFU nel primo anno, e fino a 60 CFU nel secondo anno. Le tabelle 9 e 10 descrivono il livello di tali indici aggregando i CdS rispettivamente per Area scientifico-didattica e per Scuola di Ateneo.

Possiamo notare come i Corsi di Studio che promuovono maggiormente il conseguimento della laurea (entro il primo anno fuori corso) sono quelli di Area Sociale (54,5%); quelli che ne promuovono meno sono quelli di Area Scientifica (38,6%). Se invece ci riferiamo alla Scuola di appartenenza il primato va ai CdS della Scuola di Psicologia (63,5% rispetto al 42,8% medio dell'Ateneo). I CdS triennali della Scuola di Giurisprudenza, Ingegneria, Agraria e Medicina veterinaria sono quelli che presentano i più bassi tassi medi di laurea entro tempi ragionevoli (23,2%, 31,7% e 35,7% rispettivamente).

Tab. 9. Indici di performance dei CdS triennali per Area scientifico-didattica

Area	N. CdS	Laurea	Ritardo	fino 30 CFU	fino 60 CFU
Sanitaria	2	46,1%	24,4%	28,8%	25,4%
Scientifica	36	38,6%	21,2%	33,3%	24,5%
Sociale	12	54,5%	21,1%	27,9%	19,1%
Umanistica	9	43,1%	25,2%	27,7%	22,6%
Totale CdS triennali	59	42,8%	21,9%	31,2%	23,1%

L'indice relativo al Ritardo risulta bilanciato nelle 4 Aree (indice medio di Ateneo 21,9%),

se consideriamo le Scuole c'è un distacco, in negativo, per quanto riguarda la Scuola di Giurisprudenza (42,5%).

Confrontando il numero di CFU conseguiti entro il primo e il secondo anno di corso con il numero previsto dal piano di studio (60 e 120 rispettivamente), possiamo disporre di altri indici specifici di "ritardo" nello svolgimento del percorso universitario: elevate percentuali di studenti con un numero di CFU molto inferiori ai valori attesi evidenziano infatti criticità nelle carriere intraprese. Non si evidenzia una grande differenza per Area, ma a livello di Scuola i CdS di Giurisprudenza e Ingegneria mostrano livelli superiori alla media di Ateneo per entrambi gli indici.

Tab. 10. Indici performance dei CdS triennali per Scuola di Ateneo

Scuola	N. CdS	Laurea	Ritardo	fino 30 CFU	meno 60 CFU
Agraria e Medicina Veterinaria	8	35,7%	27,0%	32,6%	24,7%
Economia e Scienze politiche	4	59,0%	16,6%	23,6%	14,6%
Giurisprudenza	1	23,2%	42,5%	41,6%	35,5%
Ingegneria	11	31,7%	21,8%	39,4%	29,8%
Medicina e Chirurgia	2	46,1%	24,4%	28,8%	25,4%
Psicologia	4	63,5%	16,0%	27,7%	19,4%
Scienze	17	44,3%	18,5%	29,6%	21,1%
Scienze Umane	12	44,0%	25,6%	28,1%	21,7%
Totale CdS triennali	59	42,8%	21,9%	31,2%	23,1%

In tabella 11 e 12 sono riprese le analisi descrittive (media e deviazione standard) relative agli indicatori della prima dimensione di interesse (*performance*) per Area scientifico-didattica e per Scuola di Ateneo, e sono riportati i risultati dell'analisi comparativa delle medie²⁹.

L'analisi della varianza delle medie rispetto all'Area ha evidenziato una significatività elevata solo per l'indice Totale Laureati. In questo caso il test Post Hoc (Test Bonferroni) che ha evidenziato che per quanto riguarda il Totale Laureati l'Area Scientifica (38,6% significativamente inferiore alla media generale) si differenzia in particolare dall'Area Sociale (54,4%).

Tab. 11. Analisi della varianza delle medie degli indici di performance dei CdS triennali per Area scientifico-didattica (59 Corsi di Studio triennali)

Indicatore	Area	Media	Dev.Std	Test sulle medie	Significatività
Laurea	Sanitaria	46,1%	17,6%	F	0,013
	Scientifica*	38,6%	12,5%		
	Sociale*	54,4%	18,4%		
	Umanistica	43,0%	11,3%		
	Totale	42,8%	14,9%		

²⁹ È stato utilizzato il test F in quanto le varianze degli indicatori delle diverse Aree sono risultate omogenee.

Ritardo	Sanitaria	24,4%	8,2%	F	0,574
	Scientifica	21,2%	7,6%		
	Sociale	21,1%	9,8%		
	Umanistica	25,2%	7,1%		
	Totale	21,9%	8,0%		
fino 30 CFU 1° anno	Sanitaria	28,8%	19,5%	F	0,319
	Scientifica	33,3%	10,5%		
	Sociale	27,9%	12,1%		
	Umanistica	27,7%	5,9%		
	Totale	31,1%	10,6%		
fino 60 CFU 2° anno	Sanitaria	25,4%	16,1%	F	0,322
	Scientifica	24,5%	8,9%		
	Sociale	19,0%	8,6%		
	Umanistica	22,6%	7,1%		
	Totale	23,1%	8,9%		

Tab. 12. Analisi della varianza delle medie degli indici di performance nei CdS delle Scuole di Ateneo (59 Corsi di Studio triennali)

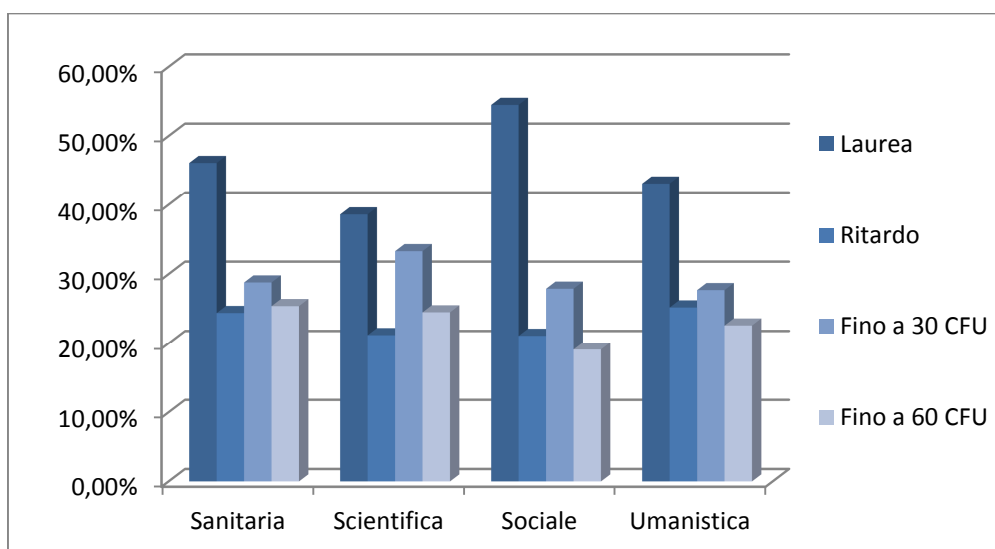
Indicatore	Scuola	Media	Dev. std.	Test sulle medie	Significatività
Laurea	Agraria e Medicina Veterinaria*	35,7%	6,5%	F	0,001
	Economia e Scienze politiche*	58,9%	21,9%		
	Ingegneria*	31,7%	12,1%		
	Medicina e Chirurgia	46,1%	17,6%		
	Psicologia*	63,5%	10,1%		
	Scienze	44,2%	12,6%		
	Scienze Umane	43,9%	11,6%		
	Totale	42,8%	14,9%		
Ritardo	Agraria e Medicina Veterinaria	26,9%	7,1%	F	0,022
	Economia e Scienze politiche	16,6%	7,8%		
	Ingegneria	21,7%	6,3%		
	Medicina e Chirurgia	24,4%	8,2%		
	Psicologia*	16,0%	1,4%		
	Scienze	18,5%	7,6%		
	Scienze Umane*	25,6%	6,9%		
	Totale	21,9%	8,0%		
fino 30 CFU 1°anno	Agraria e Medicina Veterinaria	32,6%	8,3%	Brown-Forsythe	0,400
	Economia e Scienze politiche	23,6%	18,1%		
	Ingegneria*	39,4%	8,3%		
	Medicina e Chirurgia	28,8%	19,5%		
	Psicologia	27,7%	6,1%		
	Scienze*	29,6%	11,2%		
	Scienze Umane*	28,1%	7,0%		
	Totale	31,1%	10,6%		
fino 60 CFU 2° anno	Agraria e Medicina Veterinaria	24,7%	4,3%	Brown-Forsythe	0,293
	Economia e Scienze politiche*	14,6%	11,0%		
	Ingegneria*	29,8%	7,7%		
	Medicina e Chirurgia	25,4%	16,2%		
	Psicologia*	19,4%	2,3%		
	Scienze	21,1%	9,8%		
	Scienze Umane	21,7%	6,9%		
	Totale	23,1%	8,9%		

Dai dati presentati per la dimensione *performance* emerge che:

- L'Area con il più basso tasso di laurea é quella Scientifica (38,6%) soprattutto in due delle

sue Scuole: Ingegneria e Agraria e Medicina Veterinaria;

- Il ritardo é particolarmente presente nel CdS triennale della Scuola di Giurisprudenza (42,5%), ma risulta significativamente superiore alla media dei CdS di Ateneo anche per la Scuola di Scienze Umane (25,6%);
- Nei CdS di Area Scientifica il ritardo si accumula già nel primo anno (un terzo degli studenti matura solo fino a 30 CFU), e questo é particolarmente grave nella Scuola di Ingegneria dove il ritardo colpisce mediamente poco meno del 40% degli studenti del primo anno. Questo può significare una difficoltà da parte degli studenti di riuscire a superare determinati esami, che potremo definire come “esami scoglio” e questo procrastinare comporta un accumulo di ritardo.



Graf. 2. Sintesi performance dei CdS triennali per Area scientifico-didattica

4. Analisi dei dati relativi alla terza dimensione: indicatori relativi alle caratteristiche generali degli studenti

In relazione alla terza dimensione relativa alla *caratteristiche generali degli studenti*, abbiamo valutato 3 indicatori: quota di studenti provenienti da Fuori Regione, percentuale di studenti provenienti da Licei, percentuale di studenti Lavoratori. In questo caso l’analisi é stata svolta sulla totalità dei CdS triennali attivi nell’a.a. 2012-13 (tabella 13).

L’Area che ospita il maggior numero di studenti da fuori regione é quella Sociale (21,9%) e nello specifico i CdS della la Scuola di Psicologia con in media 43,8% di studenti provenienti da

una regione diversa da quella sede universitaria (dato medio CdS di Ateneo 14,9%).

Tab. 13. Caratteristiche generali degli studenti dei CdS triennali per Area scientifico-didattica

Macro Area	N. CdS	Fuori Regione	Liceali	Lavoratori
Sanitaria	41	13,3%	71,8%	2,8%
Scientifica	38	13,8%	59,8%	1,8%
Sociale	15	21,9%	49,1%	5,1%
Umanistica	10	15,4%	51,5%	3,6%
Totale CdS triennali	104	14,9%	62,2%	2,8%

Nei CdS di Area Sanitaria il maggior numero di studenti provengono da un Liceo (71,8%). A seguire questa presenza é particolarmente consistente nei CdS della Scuola di Scienze (71,1%) e della Scuola di Psicologia (68,3%) (tabella 14).

L'Area che accoglie il maggior numero di studenti Lavoratori é quella Sociale (5,1%) e, in relazione alle Scuole, la Scuola di Economia e Scienze politiche (6,8%) e la Scuola di Giurisprudenza (6,5%).

Tab. 14. Caratteristiche generali degli studenti dei CdS triennali per Scuola

Scuola	N. CdS	Fuori Regione	Liceali	Lavoratori
Agraria e Medicina Veterinaria	8	12,8%	41,7%	3,2%
Economia e Scienze politiche	6	11,8%	39,9%	6,8%
Giurisprudenza	1	3,6%	33,1%	6,5%
Ingegneria	12	8,4%	55,1%	1,7%
Medicina e Chirurgia	41	13,3%	71,8%	2,8%
Psicologia	5	43,8%	68,3%	2,8%
Scienze	18	17,9%	71,1%	1,2%
Scienze Umane	13	14,6%	49,0%	4,0%
Totale CdS triennali	104	14,9%	62,2%	2,8%

Nelle tabelle 15 e 16 sono riprese le analisi descrittive relative agli indicatori della terza dimensione di interesse (Caratteristiche degli studenti) per Area scientifico-didattica e per Scuola di Ateneo e sono riportati i risultati dell'analisi comparativa. L'analisi condotta rispetto alla Scuola, in particolare, ha evidenziato significative differenze per tutte gli indici presi in considerazione.

Tab. 15. Analisi della varianza delle caratteristiche degli studenti dei CdS triennali per Area scientifico-didattica

Indicatore	Area	Media	Dev.Std	Test sulle medie	Significatività
Fuori Regione	Sanitaria	13,3%	8,3%	Brown-Forsythe	0,089
	Scientifica	13,8%	7,5%		
	Sociale	21,9%	17,2%		
	Umanistica	15,4%	6,7%		
	Totale	14,9%	9,9%		

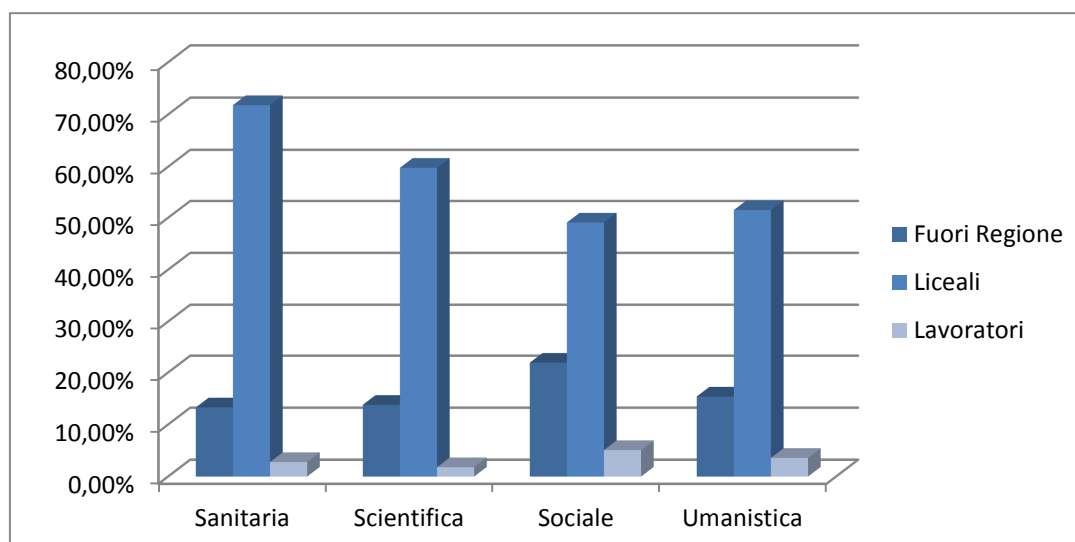
Liceali	Sanitaria*	71,8%	16,8%	F	0,000
	Scientifica	59,8%	18,3%		
	Sociale*	49,1%	18,6%		
	Umanistica	51,5%	17,2%		
	Totale	62,2%	19,4%		
Lavoratori	Sanitaria*	2,8%	2,8%	Brown-Forsythe	0,002
	Scientifica*	1,7%	1,3%		
	Sociale*	5,1%	3,6%		
	Umanistica*	3,5%	2,0%		
	Totale	2,8%	2,6%		

Tab. 16. Analisi della varianza delle caratteristiche degli studenti dei CdS triennali per Scuola di Ateneo

Indicatore	Scuola	Media	Dev. std.	Test sulle medie	Significatività
Fuori Regione	Agraria e Medicina Veterinaria*	12,8%	5,9%	F	0,000
	Economia e Scienze politiche*	11,8%	7,3%		
	Ingegneria*	8,4%	5,2%		
	Medicina e Chirurgia*	13,3%	8,3%		
	Psicologia*	43,7%	7,0%		
	Scienze*	17,9%	7,1%		
	Scienze Umane*	14,5%	6,2%		
	Totale	14,9%	9,9%		
Liceali	Agraria e Medicina Veterinaria*	41,7%	10,6%	Brown-Forsythe	0,000
	Economia e Scienze politiche*	39,9%	17,2%		
	Ingegneria*	55,1%	13,9%		
	Medicina e Chirurgia*	71,7%	16,8%		
	Psicologia*	68,3%	8,1%		
	Scienze*	71,1%	15,9%		
	Scienze Umane*	48,9%	16,4%		
	Totale	62,2%	19,4%		
Lavoratori	Agraria e Medicina Veterinaria	3,1%	1,6%	F	0,000
	Economia e Scienze politiche*	6,8%	4,2%		
	Ingegneria*	1,7%	0,9%		
	Medicina e Chirurgia*	2,8%	2,8%		
	Psicologia	2,8%	1,7%		
	Scienze*	1,2%	0,9%		
	Scienze Umane*	3,9%	2,6%		
	Totale	2,8%	2,6%		

Possiamo quindi così sintetizzare i risultati ottenuti:

- La provenienza da fuori regione é particolarmente elevata nei CdS della Scuola di Psicologia (44%), che costituisce un polo di attrazione a livello nazionale;
- Nei CdS di Area Sanitaria (scuola di Medicina) e Scientifica (Scuola di Scienze), ma anche nella Scuola di Psicologia circa il 70% degli studenti proviene dai Licei;
- La presenza di studenti lavoratori é particolarmente consistente in alcuni CdS di Area Sociale e Umanistica.



Graf. 3. Sintesi caratteristiche degli studenti dei CdS triennali per Area scientifico-didattica

5. Scelta dei casi studio per la sperimentazione: dati e interpretazioni

Dopo una presentazione complessiva delle caratteristiche dei Corsi di Studio triennali padovani e aver in particolare comparato alcuni indici di *drop-out* e di *performance* su un gruppo di coorti di immatricolati (dal 2008-09 al 2011-12) seguiti nelle loro carriere universitarie dall'immatricolazione al primo anno fuori corso, abbiamo individuato dei CdS in cui far partire la sperimentazione volta a ridurre i fenomeni connessi alla dispersione universitaria.

Per ciascun'Area scientifico-didattica è stato scelto un Corso di Studio come "caso di studio", capace di rappresentare una situazione di particolare criticità rispetto ai fenomeni di interesse. L'Area Sanitaria è stata esclusa dallo studio per il numero troppo ridotto di CdS presenti con continuità nell'offerta formativa analizzata, e per la condizione di particolare privilegio degli studenti dei corsi analizzati che in una graduatoria complessiva degli indicatori di *drop-out* e di *performance* si posizionano costantemente al di sopra della media di Ateneo.

Per le altre tre Aree la scelta è ricaduta su un Corso di studio che presentasse criticità particolarmente rilevanti nel contesto scientifico-didattico di afferenza o nella scuola di appartenenza.

Per l'Area Scientifica è stato scelto il Corso di Studio in Ingegneria Meccanica (ING), per quella Sociale il CdS in Scienze Sociologiche (SOC), per l'Area Umanistica il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione, sede di Padova (SEF).

Abbiamo coinvolto nella scelta i Referenti del Tutorato delle diverse Scuole a cui afferivano i CdS selezionati. Sono stati contattati i Referenti tramite mail ed era stato loro richiesto un colloquio per

descrivere la finalità della ricerca e la possibilità di agganciare la sperimentazione ad uno dei CdS dell'Area specifica.

I colloqui sono stati realizzati anche per capire la reale fattibilità del progetto visto che la sperimentazione coinvolge docenti e studenti del CdS che partecipano su base totalmente volontaria.

La sperimentazione é stata accolta dal CdS tramite il GAV (*Gruppo di Accreditamento e di Valutazione*) come azione di miglioramento della qualità della didattica del CdS.

Le tabelle 17, 18, 19 descrivono i dati specifici dei 3 CdS della sperimentazione in relazione alle Aree di interesse.

La tabella 17 descrive la situazione del *drop-out* nei 3 CdS selezionati in relazione al dato medio di Ateneo e rispetto agli indicatori del della dimensione del *drop-out*.

Tab. 17. Indici di drop-out nei tre CdS selezionati e nelle Aree Scientifico-didattiche di riferimento

Area/CdS	Immatri-colati	Perdita matricole	Trasferimenti_1	Abbandoni_1	Passaggi	Trasferimenti	Abbandoni	Dispersione
Scientifica	111	5,1%	1,8%	22,3%	9,3%	2,4%	28,8%	40,5%
ING	264	3,7%	1,5%	24,1%	4,8%	1,8%	30,0%	36,4%
Sociale	155	7,4%	1,2	13,3%	4,6%	1,6%	18,9%	25,1%
SOC	102	11,1%	2,2%	19,9%	3,4%	2,5%	28,3%	34,2%
Umanistica	167	8,2%	0,9%	15,8%	5,4%	1,5%	23,5%	30,5%
SEF	294	7%	1,2%	21,0%	16,8%	1,5%	26,5%	44,8%
Ateneo	94	5,6%	1,2%	15,1%	6,3%	1,6%	19,6%	27,5%

La tabella 18 descrive la situazione in relazione alla performance accademica nei 3 CdS, in relazione al dato medio di Ateneo.

Tab. 18. Indici di Performance nei tre CdS selezionati e nelle Aree

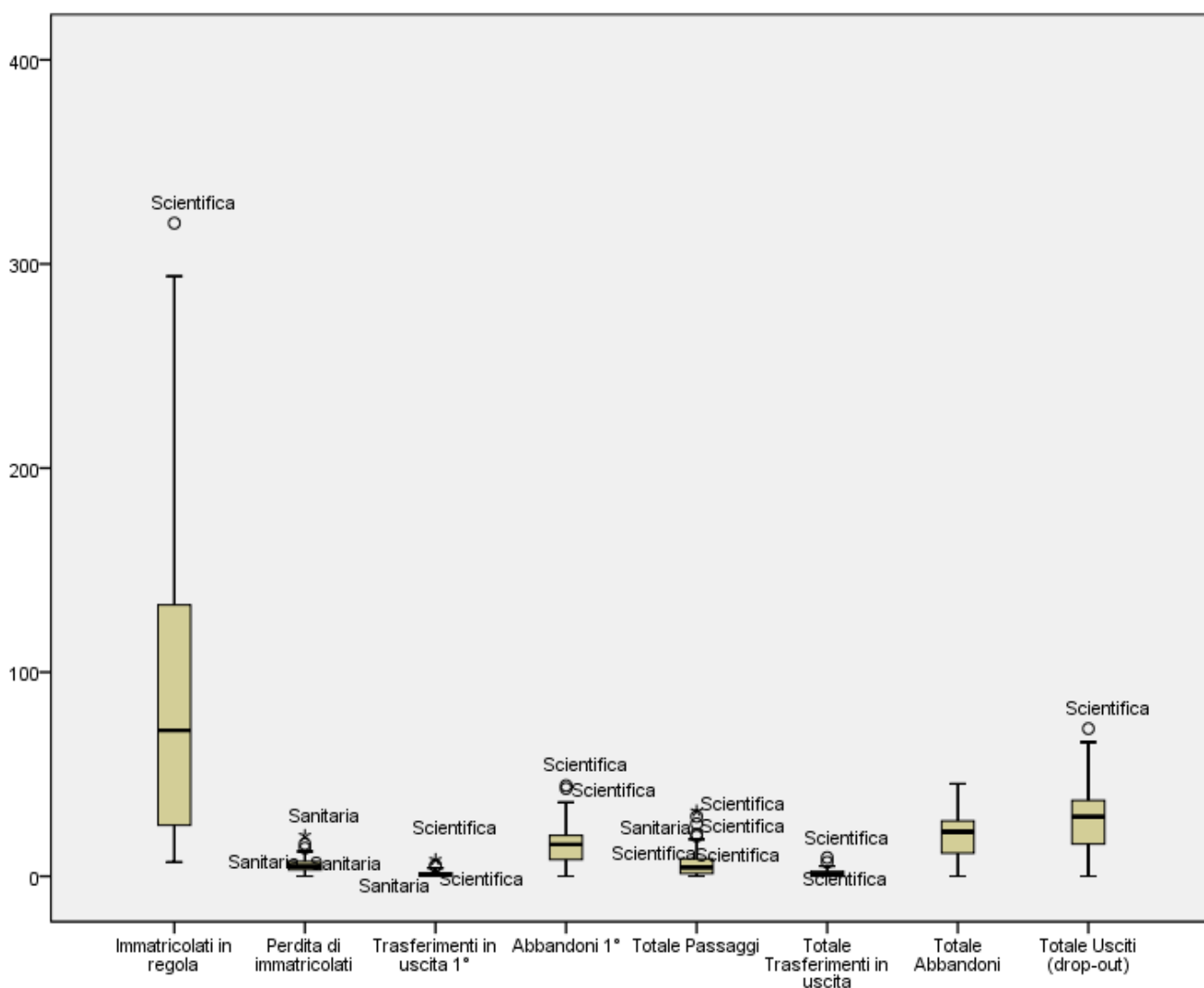
Area/CdS	Laureati	Ritardi	Fino a 30 CFU	fino a 60 CFU
Scientifica	36,5%	20,1%	32,7%	24,0%
ING	39,5%	29,2%	36,2%	23,8%
Sociale	50,3%	19,5%	31,1%	24,0%
SOC	34,8%	29,4%	31,8%	25,4%
Umanistica	43,1%	25,2%	27,8%	22,2%
SEF	30,2%	21,4%	32,6%	21,9%
Ateneo	25,4%	13,0%	21,3%	16,8%

La tabella 19 descrive la situazione in relazione caratteristiche generali degli studenti nei 3 CdS, in relazione al dato medio di Ateneo.

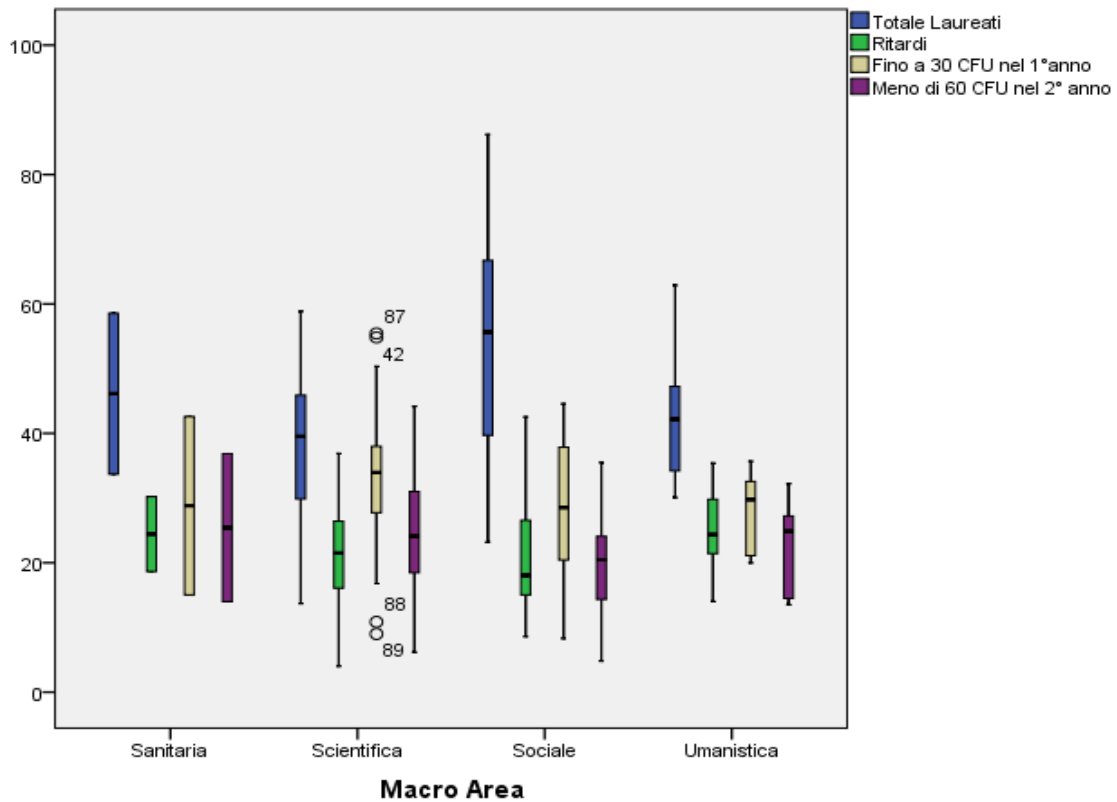
Tab. 19. Caratteristiche nei tre CdS selezionati e nelle Aree Scientifico-didattiche di riferimento

Area/CdS	% Fuori Regione	% Liceali	% Lavoratori
Scientifica	13,8%	59,8%	1,8%
ING	4,3%	54,9%	1,4%
Sociale	21,9%	49,1%	5,1%
SOC	12,2%	32,6%	10,3%
Umanistica	15,4%	51,5%	3,6%
SEF	9,9%	29,4%	5,9%
Ateneo	14,9%	62,2%	2,8%

I grafici 4 e 5 (box plot) illustrano la posizione dei tre CdS campione nella distribuzione degli indicatori precedentemente descritti e analizzati.

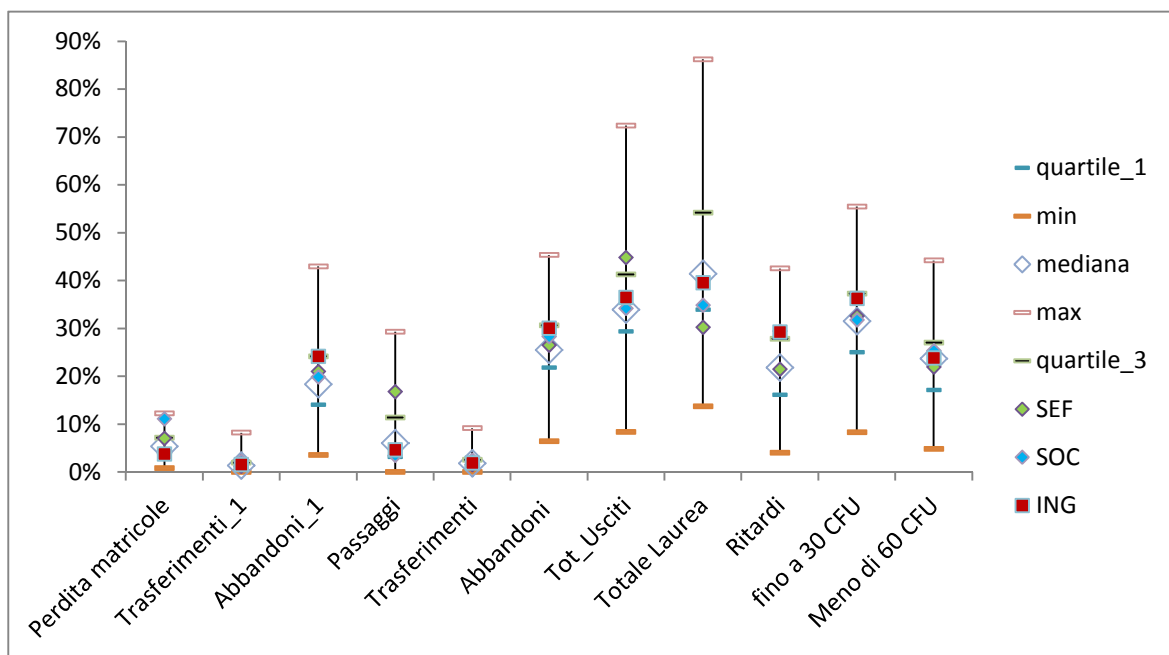


Graf. 4. Box-plot degli indicatori di drop-out nei CdS qualificati per Area



Graf. 5. Box-plot degli indicatori di performance per Area

Abbiamo classificato i CdS analizzati in tre fasce: bassa, media e alta. Nello specifico, la situazione dei 3 CdS casi studio é quella descritto dal grafico di seguito presentato (Grafico 6).



Graf. 6. Posizionamento relativo dei casi studio negli indicatori di performance e drop-out

6. Analisi fattoriale

Dopo aver realizzato le analisi descrittive e della varianza delle medie degli indicatori per le varie caratteristiche di interesse, abbiamo realizzato un'analisi fattoriale, che vuole ridurre la complessità del numero di variabili che spiegano un fenomeno, attraverso delle variabili "latenti", i fattori, che riassumono le variabili di partenza. L'analisi fattoriale (o analisi dei fattori), infatti, "è un metodo multivariato orientato a rappresentare le complesse relazioni esistenti fra numerose variabili quantitative, in termini di pochi fattori facilmente interpretabili e relativamente indipendenti tra loro" (Bertolini e Nardi, 1998, p. 179).

I fattori che si costruiscono hanno come obiettivo quello di mantenere la maggior parte delle informazioni riferite ai dati iniziali. Ciascun fattore emerso dall'analisi fattoriale presenta un coefficiente per ognuna delle variabili originali osservate che illustra forza e direzione del loro legame.

Si possono distinguere le applicazioni dell'analisi fattoriale in due categorie: esplorative e confirmative. Le prime riguardano analisi *ex novo*, magari basate sulla teoria di riferimento, le seconde fanno riferimento a risultati già elaborati in esperienze precedenti, al fine di confermare risultati già ottenuti (Bertolini e Nardi, 1998). Nel caso qui analizzato sono state analizzate le dimensioni a priori (derivate dalla letteratura e dai dati di archivio) secondo una logica deduttiva (top down). Abbiamo analizzato i dati secondo un'analisi fattoriale secondo una logica induttiva (bottom up) al fine di verificare l'ipotesi di ricerca e di rilevare le dimensioni sottese.

Sono stati sottoposti ad analisi fattoriale esplorativa gli indicatori utilizzati per descrivere nel dettaglio gli aspetti del *drop-out* e della performance nei 104 CdS triennali dell'Ateneo di Padova al fine di sinterizzarli in un numero più piccolo di fattori "latenti".

Dall'applicazione delle procedure standard di SPSS, sono emersi tre componenti (fattori) principali, che spiegano oltre l'85% della variabilità. Il terzo componente, tuttavia, pur presentando un autovalore consistente (pari a 1) non risulta così interessante dal punto di vista sostantivo e quindi ci limiteremo nel prosieguo a considerare solo i tri due che ci consentono comunque di cogliere in buona misura la variabilità di quanto osservato (per il 77%).

Tab. 20. Analisi fattoriale: pesi di componente

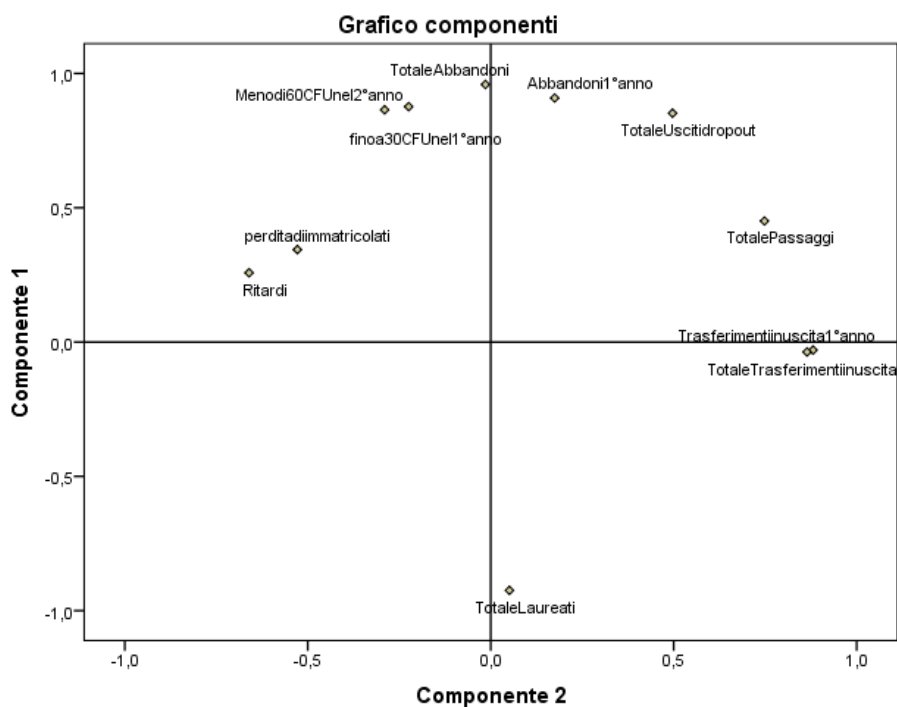
	Componente		
	1	2	3
Abbandoni	,959	-,015	-,035
Totale Laurea	-,924	,051	-,117
Abbandoni_1	,909	,175	-,147
Fino a 30 CFU	,877	-,224	-,082
Meno di 60 CFU	,865	-,290	,007
Tot_Usciti	,852	,497	-,064
Trasferimenti_1	-,030	,881	,444
Trasferimenti	-,037	,864	,460
Passaggi	,451	,748	-,186
Ritardi	,258	-,661	,577
Perdita matricole	,344	-,528	,420
% cumulata di varianza	47,6	76,8	85,9

Metodo estrazione: analisi componenti principali.

Si considerano quindi le ri-aggregazioni degli indicatori in due fattori “latenti”:

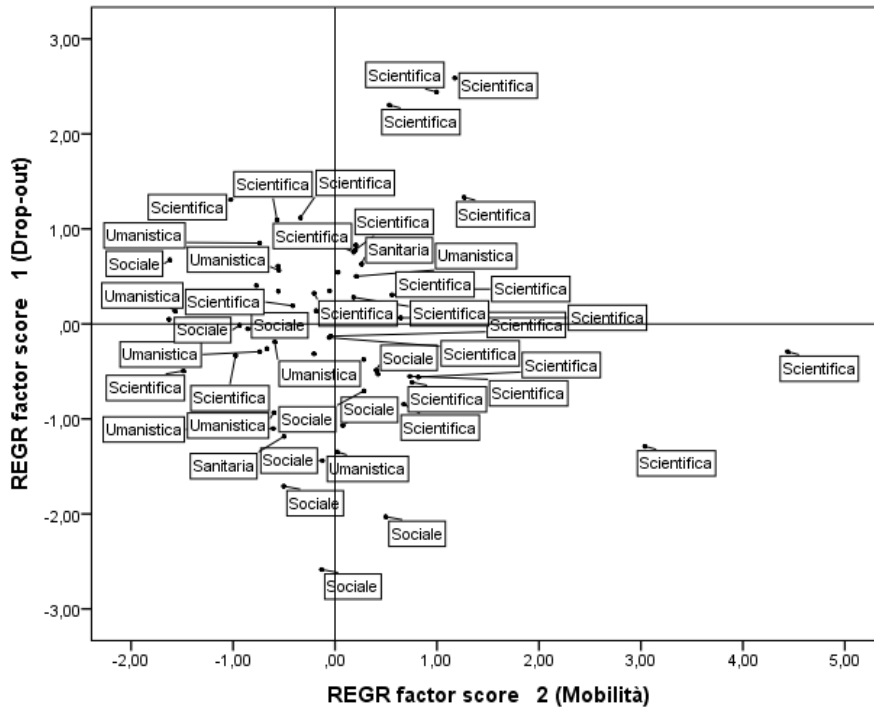
- Successo – insuccesso (abbandoni e basse performance vs conseguimento della laurea),
- Mobilità – immobilità (cambiamenti e trasferimenti vs fuoricorsismo).

Nel Grafico 7 i due fattori latenti sono rappresentati in un grafico cartesiano, in cui si possono osservare le posizioni dei diversi indicatori rispetto ai due assi, cioè rispetto ai due fattori estratti.

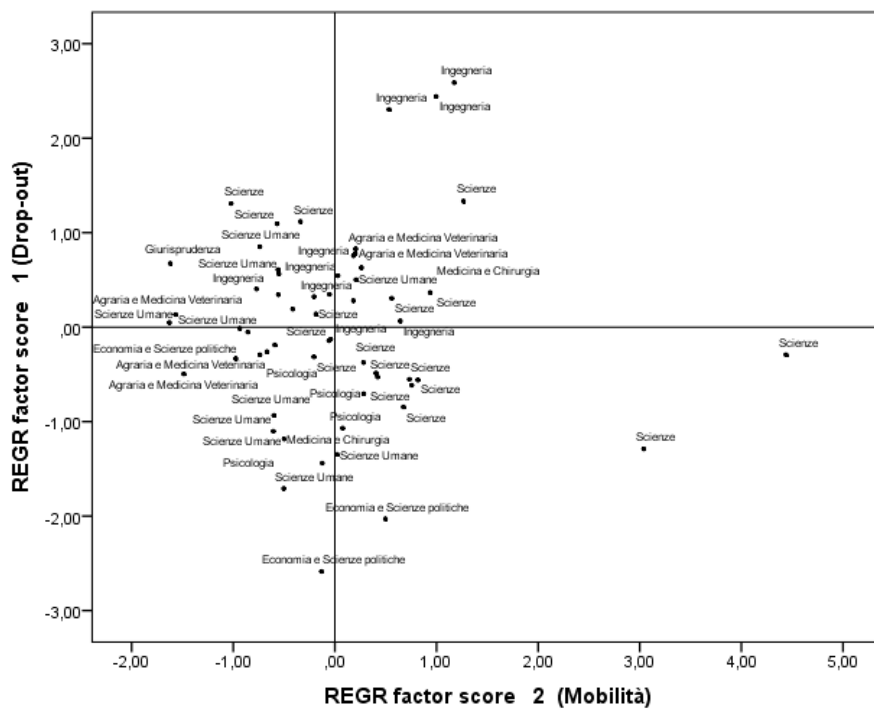


Graf. 7. Successo/insuccesso vs Mobilità/Immobilità

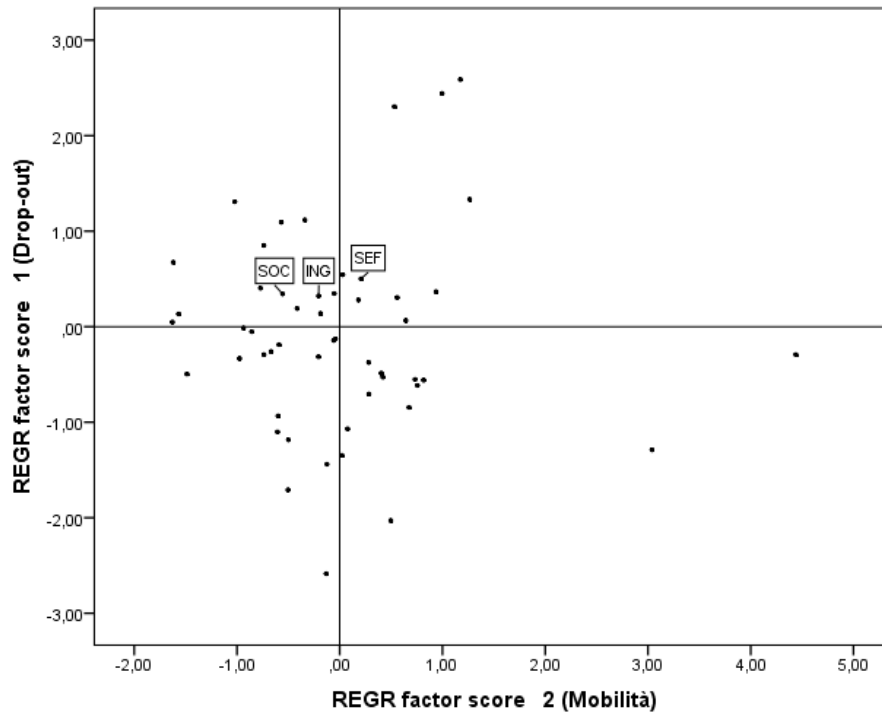
I due grafici successivi rappresentano la descrizione del posizionamento, rispetto ai due fattori, dei diversi CdS, etichettati rispettivamente per Area (Grafico 8), e per Scuola (Grafico 9); il successivo la posizione relativa ai due fattori dei 3 CdS selezionati per la sperimentazione (Grafico 10).



Graf. 8. Proiezione sul piano definito dai due fattori dei CdS etichettati per Area



Graf. 9. Proiezione sul piano definito dai due fattori dei CdS etichettati per Scuola



Graf.10. Proiezione sul piano definito dai due fattori dei CdS scelti per la sperimentazione

CAPITOLO 5

STUDIO 2: L'indagine *on-line* tra gli studenti

1. Il disegno d'indagine

1.1. Finalità e obiettivi dell'indagine

La finalità dell'indagine é quella di rilevare il fenomeno del *drop-out* in tre specifici contesti e di misurare la conoscenza e l'utilizzo dei servizi offerti, nello specifico del tutorato.

Gli obiettivi generali dell'indagine sono:

- Elaborare un profilo degli studenti che abbandonano o rallentano il percorso degli studi ed un profilo degli studenti che dichiarano di avere un buon rendimento accademico;
- Rilevare la conoscenza e l'utilizzo del servizio tutorato offerto dall'Ateneo di Padova da parte degli studenti dei CdS selezionati per lo studio.

1.2. Partecipanti

La popolazione di riferimento é costituita dagli immatricolati a tre CdS triennali dell'Ateneo di Padova nell'anno accademico 2012-13. Essi sono stati scelti come contesti rappresentativi delle Aree scientifico-disciplinari prese in considerazione per la sperimentazione, e sono:

- CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (Sede di Padova),
- CdS in Scienze Sociologiche,
- CdS in Ingegneria Meccanica.

L'indagine ha riguardato la coorte 2012-13, osservata a un anno circa dall'immatricolazione (cioé a metà del secondo anno di corso).

1.3. Lo strumento

Il questionario utilizzato per la rilevazione dei dati é costituito da una selezione ragionata di quesiti e di sezioni di questionari utilizzati in indagini nazionali e internazionali, in relazione agli specifici obiettivi, al fine di definire uno strumento che, con opportuni aggiustamenti e correzioni, fosse rispondente alle specifiche finalità della ricerca.

I questionari autocompilati sono quelli che il soggetto compila da solo, senza l'intervento dell'intervistatore. Il vantaggio principale di questa tecnica é l'enorme risparmio dei tempi di rilevazione (Corbetta, 2003).

Le precedenti indagini da cui siamo partiti riguardano ricerche già realizzate sul tema, o comunque con punti di contatto, o dimensioni di interesse affini, e sono state:

- Indagine Università di Padova: *Progetto Strategico "Learning Difficulties and Disabilities from Primary School to University: Diagnosis, Intervention, and Services for the Community"*,
- Indagine Universidad de la Laguna: *"El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Unibersidad de la Laguna"*,
- Indagine Almalaurea,
- Indagine Iard: *Famiglia e lavoro*,
- Indagine Ateneo di Padova: *Agorà*,
- Indagine Ateneo di Padova: *Valutazione della didattica*,
- Indagine Universidad de la Laguna: *Planificación del Proyecto formativo y profesional del Alumnado Universitario*.

Nel seguito verranno specificati nel dettaglio i riferimenti a ciascuna di esse.

Il questionario d'indagine é composto da sei sezioni:

- Background,
- Percorso di Studio,
- Tutorato,
- Docenza e didattica,
- Atteggiamenti e opinioni,
- Chiusura.

Le sezioni corrispondono alle dimensioni (e relativi fattori) che la letteratura evidenzia come rilevanti o predittivi del *drop-out* (per approfondimenti si rimanda al Capitolo 1).

1.4. Fattori individuali e fattori di contesto

In relazione ai fattori individuali e ai fattori di contesto che la letteratura riconosce come influenti sul fenomeno di interesse, sono state formulate delle domande di ricerca che hanno portato a inserire nel questionario una serie di item atti a osservarli, come di seguito descritto.

Ci sono dei fattori individuali del soggetto (Tab. 1) e dei fattori di contesto che si categorizzano in fattori del sistema universitario (Tab. 2) e fattori legati alla docenza (Tab. 3) che la letteratura ha evidenziato come rilevanti nel successo e nell'insuccesso degli studi universitari.

Gli schemi di seguito riportati analizzano i fattori considerati rilevanti in relazione alla letteratura di riferimento.

Tab. 1. Fattori individuali dello studente e letteratura di riferimento

Fattore	Letteratura	Indicatori
Fattori caratterizzanti: genere, etnia, luogo di residenza, l'età all'immatricolazione,	-Genere: (Arias Ortiz e Dehon, 2013; Barefoot, 2004; Charlton <i>et al.</i> , 2006; DeJardins <i>et al.</i> , 2002; O'Neill <i>et al.</i> , 2011; Reason, 2009). -Etnia: (Arias Ortiz e Dehon, 2013; Belloc <i>et al.</i> , 2010 ; Lyons, 2004). -Luogo di residenza: (Dolton <i>et al.</i> , 2003; Smith e Naylor, 2001). -Età all'immatricolazione: (Belloc <i>et al.</i> , 2010; Charlton <i>et al.</i> , 2006; Lassibille e Gomez, 2011).	-Genere -Etnia-nazionalità -Luogo di residenza (provincia) -Età all'immatricolazione
Fattori socio-culturali: legati alla famiglia di origine ed alle condizioni economiche; studente lavoratore	-Legati alla famiglia di origine (Cobalti e Schizzerotto, 1994; Nora, 2002; Root, Rudawski, Taylor, e Rochon, 2003;). -Legati alle condizioni economiche (Braunstein, Mc Grath, e Pescatrice, 2001; Cofer e Somers, 2001; Ishitani e Des Jardins, 2002). -Studente lavoratore (Bean e Metzner, 1985; Dolton <i>et al.</i> , 2003; Kim, 2007; Lassibille e Gómez 2011). -Origine sociale (Latiesa, 1992).	-Condizione socio-economica della famiglia d'origine (laurea genitori, e fratelli) -Essere studente lavoratore
Fattori psicologici personali: il passaggio alla vita adulta, mancanza di motivazione, mancanza di autoefficacia, di responsabilità e autonomia, di indole individuale (norme e valoriali, di gestione del quotidiano), problemi legati ad uno status di salute e difficoltà personali.	-Bassa autostima (Masjoan, 1989). -Ottimismo (Seligman, 1990; Snyder, 2002). -Autoefficacia (Kirton, 2000; Peterson, 2005, Wasserman, 2001). -La motivazione: (Landry, 2003). -Altre caratteristiche psicologiche come la capacità di superare gli ostacoli e le difficoltà (Braxton, Milen e Sullivan, 2000; Landry, 2003). -Difficoltà pregresso o circostanze di vita (Sinclair e Dale, 2000; Yorke, 1998).	-Motivazione -Autostima -Ottimismo -Autoefficacia -Resilienza

Fattori psico-pedagogici legati allo studio: mancanza di metodo di studio;	-Difficoltà nelle strategie di apprendimento (Ryan e Glenn, 2003). -Ore di studio (Albalate <i>et al.</i> , 2011).	-Metodo di studio -Frequenza lezioni
Fattori legati all'orientamento e alla scelta: non avere ricevuto adeguato orientamento, non coincidenza con le aspettative della scelta del percorso, errore nella scelta e/o seconda scelta;	-Errore nella scelta (Corominas, 2001). -Orientamento pre-universitario (Ishitani e Snider, 2006; Garcia Felix <i>et al.</i> , 2014).	-CdS come seconda scelta -Orientamento pre-universitario
Fattori legati alla formazione pre-universitaria: scarso esito nella scuola superiore, bocciature, il voto ottenuto all'esame di Maturità	-Percorso pre-universitario (Lassibille e Gómez, 2011; Soria-Barreto e Zúñiga-Jara, 2014). -Bocciature pre-universitarie (Arias Ortiz e Dehon, 2013). -Voto all'esame di maturità (DesJardins <i>et al.</i> , 2002). -Cattiva formazione pre-universitaria (Zubieta e Susinos, 1986).	
Rendimento accademico effettivo: esami sostenuti, Cfu, media	-Apprendimento non attivo (Braxton, Milen e Sullivan, 2000). -Basse aspettative circa i risultati accademici (Landry, 2003).	-Esami sostenuti in CFU -Media esami sostenuti

Tab. 2. Fattori del contesto: Del sistema universitario e letteratura di riferimento

Fattore	Letteratura	Indicatori
Fattori riguardanti la struttura del CdS: numero chiuso, frequenza alle lezioni, Area scientifico-didattica, dimensione del corso	- Vicinanza dalla sede (Dolton <i>et al.</i> , 2003; Smith e Naylor, 2001). -Numero chiuso e frequenza alle lezioni (Albalate <i>et al.</i> , 2011; Delaney <i>et al.</i> , 2011). -Area scientifico-didattica (Patrick, 2001; Arias Ortiz e Dehon, 2013). -Dimensione del corso (Arulampalam <i>et al.</i> , 2004; Kim, 2007; Ryan, 2004; Titus 2004).	-Caratteristiche contestuali del Cds: numero chiuso, dimensione, Area scientifica -Obbligo di frequenza -Frequenza dichiarata
Fattori riguardanti l'organizzazione universitaria e l'integrazione nel contesto universitario	-Integrazione nel contesto universitario (Bean e Metzner, 1985; De Beni, 2002; Landry, 2003; Metz, 2002; Rovai, 2003; Smith e Naylor, 2001; Spady, 1970; Yorke, 1998). -Discrepanza tra aspettative iniziali e quelle reali (Bean e Metzner, 1985; Metz, 2002; Rovai, 2003; Yorke, 1998). -Possibilità lavorative future (Luján e Resendiz, 1981).	-Abbandono per non integrazione al contesto -Aspettative non reali -Percezione lavorativa futura

Fattori riguardanti i servizi offerti dall' Ateneo e dal Cds: conoscenza ed utilizzo	-Conoscenza ed utilizzo dei servizi dell' Ateneo e del Cds e del tutorato (Zago <i>et al.</i> , 2014). -Scarse condizioni organizzative (Braxton e Mundy, 2002; Berger, 2002; Kuh, 2002; Montmarquette, Mahseredjian, e Houle, 2001; Thomas, 2002). -Soddisfazione del percorso di studio che si frequenta (Álvarez <i>et al.</i> , 2005) o insoddisfazione (Mashburn, 2000). -Poca utilità del CdS (Peterson, 2005).	-Utilizzo dei Servizi di Ateneo -Utilizzo del tutorato -Soddisfazione generale
--	--	--

Tab. 3. Fattori del contesto: Della docenza e della didattica e letteratura di riferimento

Fattore	Letteratura	Indicatori
Rapporto con i docenti	-Metodologia didattica (Arulampalam <i>et al.</i> , 2004; Berger e Milem, 2000; Chen, 2012; Patrick, 2001; Thomas, 2002). -Supporto personalizzato agli studenti (Barefoot, 2004; Braxton, Milen, e Sullivan, 2000). -Tratti del docente come saper motivare (Cabrera <i>et al.</i> , 2005).	-Metodologia insegnamento -Supporto agli studenti -Attitudini del docente
Rapporto con le discipline	-Non superamento di esami scoglio (Escandell e Marrero, 1999).	-Difficoltà didattiche

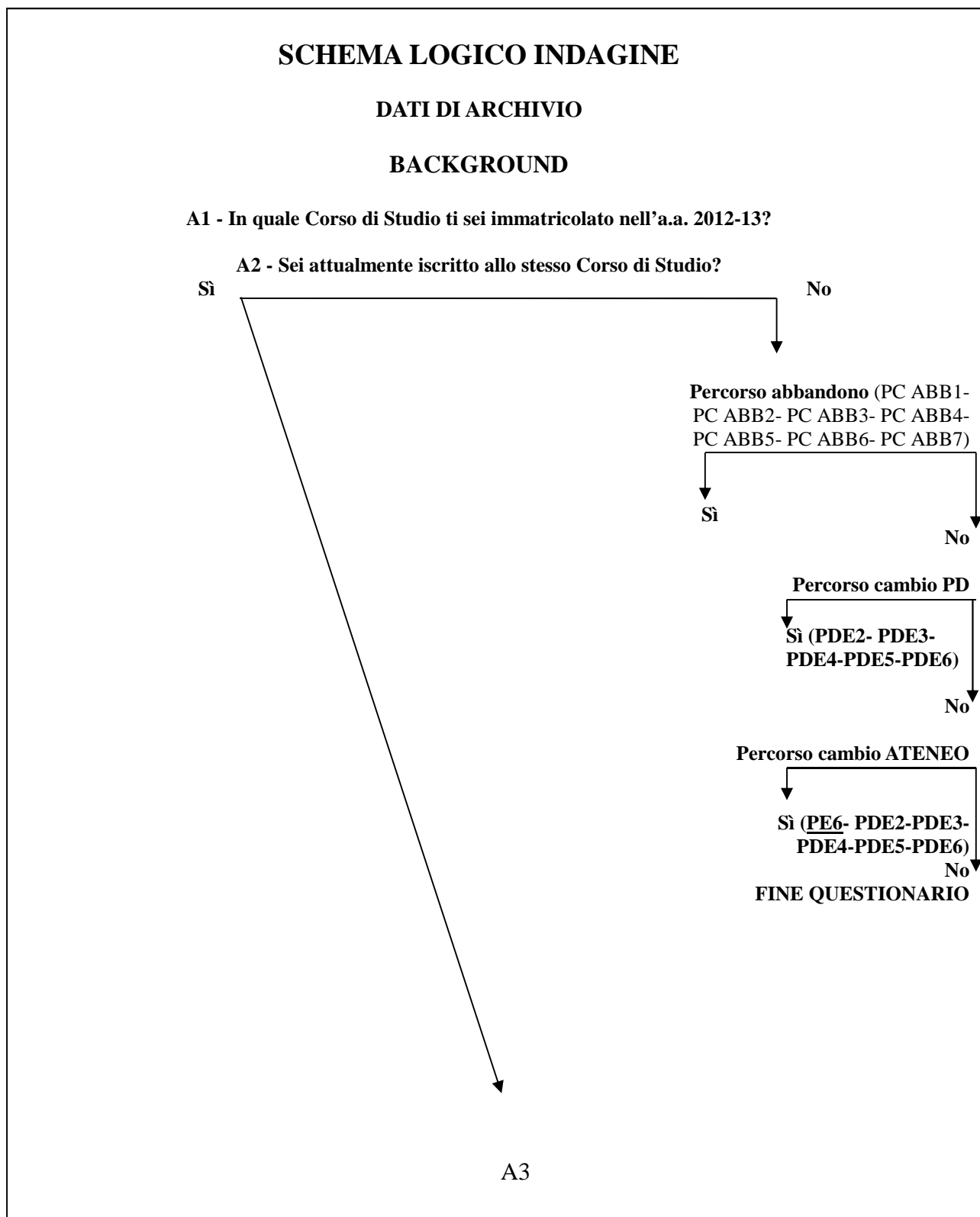
1.5. La struttura dell'indagine: i percorsi

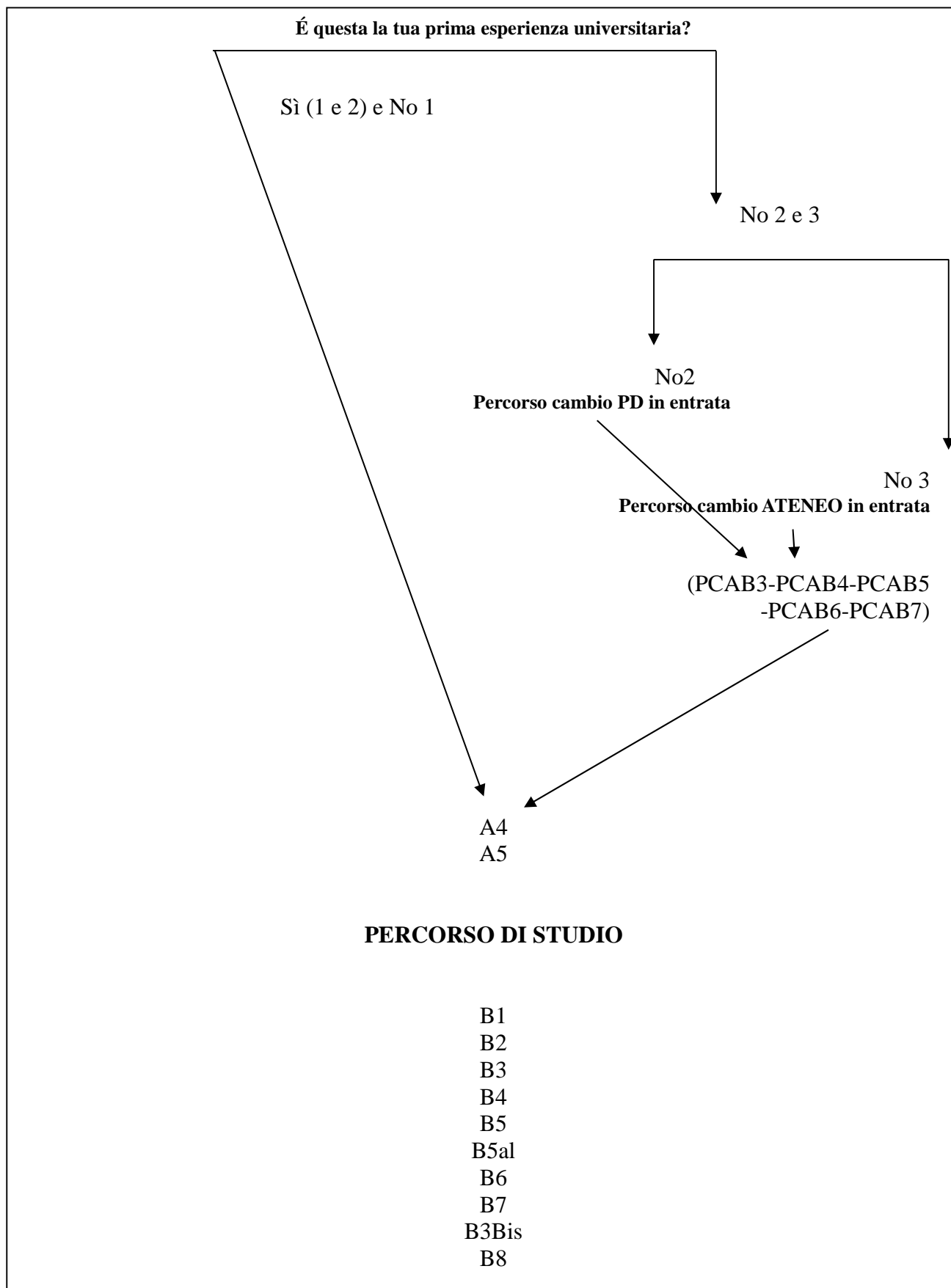
Sono stati progettati sette distinti percorsi per indirizzare a ciascun rispondente quesiti pertinenti alla sua specifica situazione:

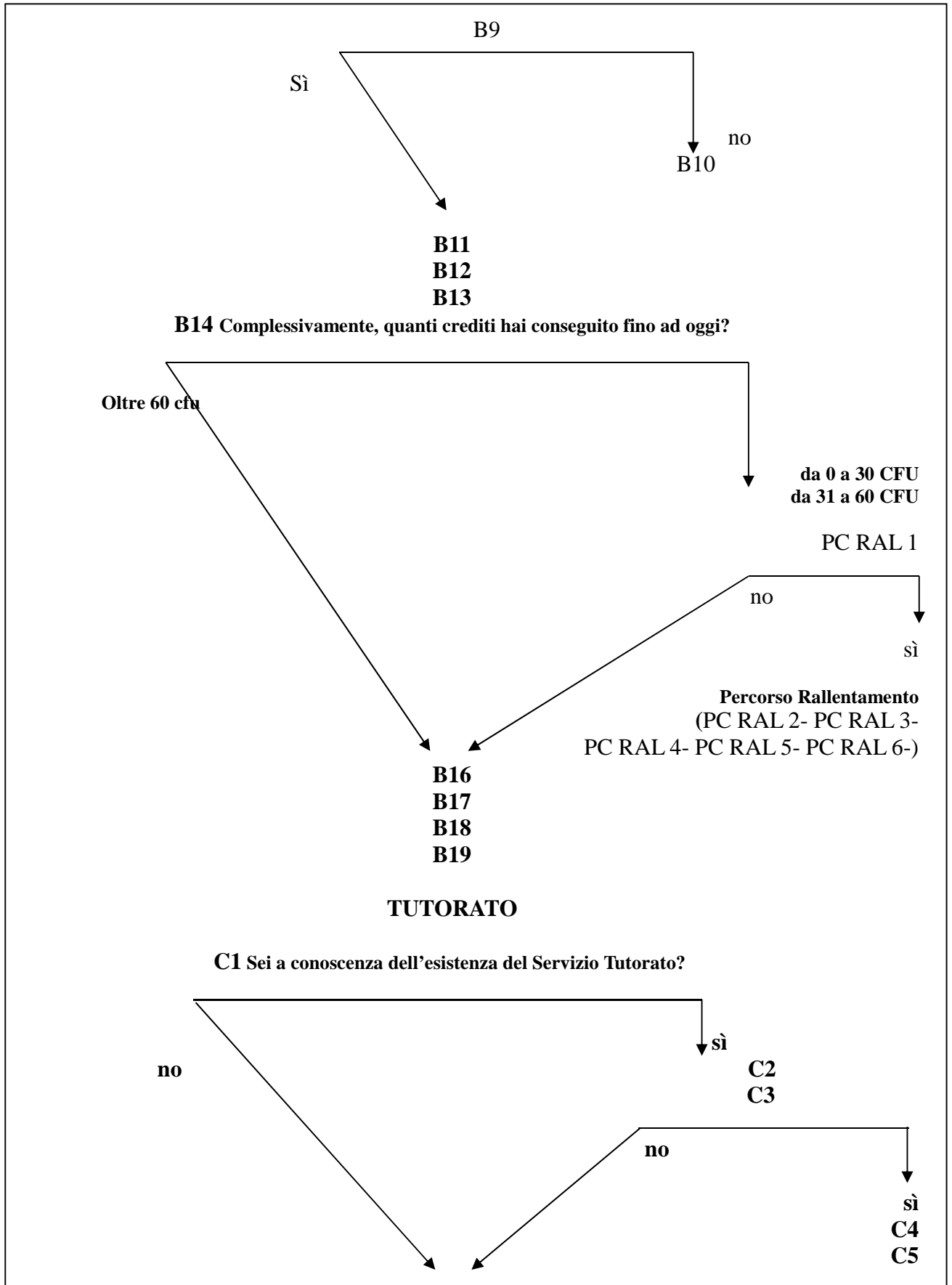
- Percorso “Regolare”,
- Percorso “Abbandono”,
- Percorso “Cambio di Corso di Studio a Padova – in Uscita”,
- Percorso “Cambio di Ateneo – in Uscita”,
- Percorso “Cambio di Corso di Studio a Padova – in Entrata”,
- Percorso “Cambio di Ateneo – in Entrata”.
- Percorso “Rallentamento”.

Lo schema logico (Graf. 1) riportato di seguito descrive il processo relativo al flusso delle domande dell'indagine in relazione ai diversi percorsi.

Graf. 1. Schema logico dell'indagine







C6
C7

DOCENZA E DIDATTICA

D1
D2

ATTEGGIAMENTI E OPINIONI

E1
E2
E3

Fine del questionario

PERCORSO ABBANDONO, CAMBIO CDS E ATENEIO

DATI DI ARCHIVIO

BACKGROUND

A1 - In quale Corso di Studio ti sei immatricolato nell'a.a. 2012-13 ?

A2 - Sei attualmente iscritto allo stesso Corso di Studio?

NO

Hai abbandonato il tuo percorso di studi triennale?

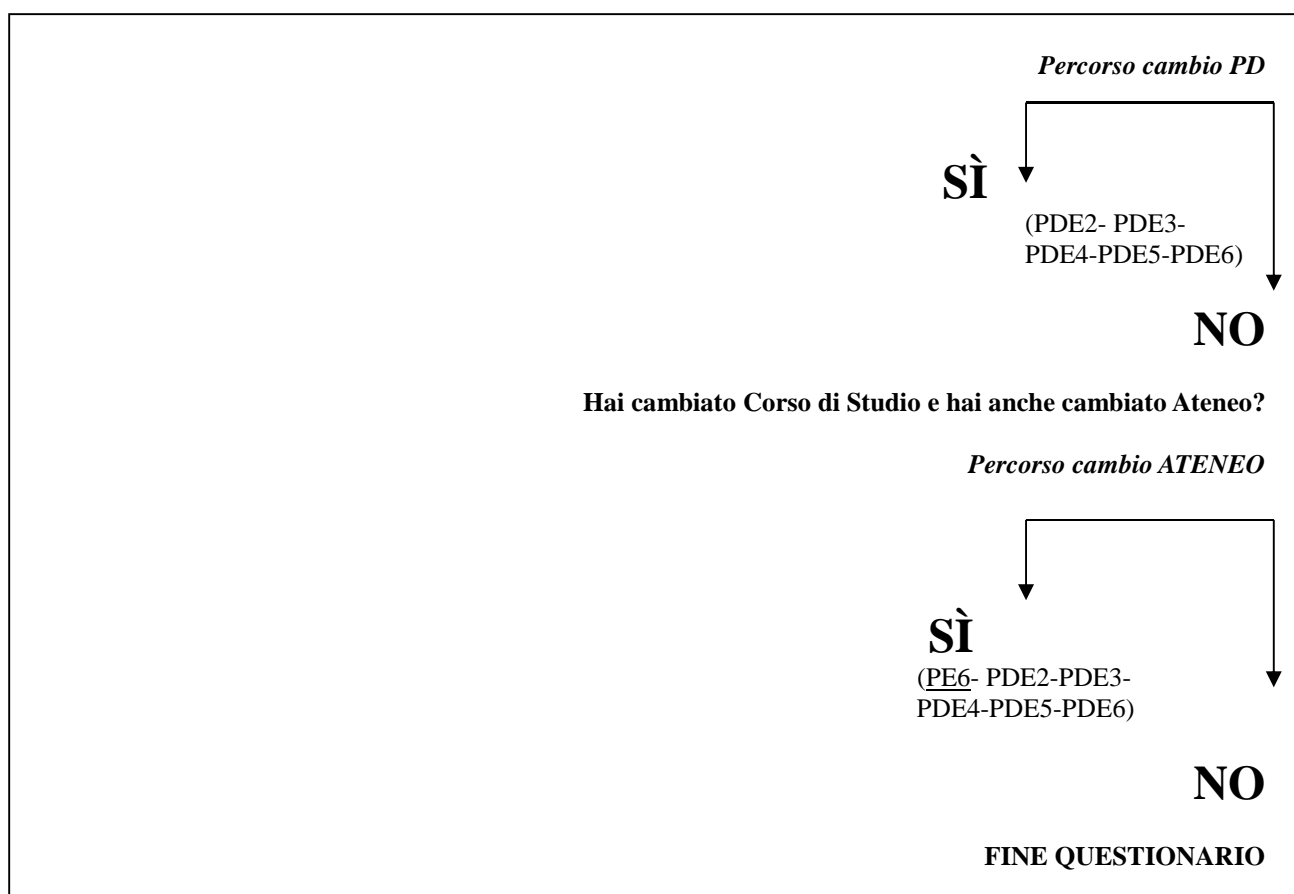
Percorso abbandono

SÌ

(PC ABB1-
PC ABB2- PC ABB3- PC ABB4-
PC ABB5- PC ABB6- PC ABB7)

NO

Hai cambiato Corso di Studio ma sei rimasto a Padova?



2. Tempistiche e modalità di somministrazione

L'indagine é stata aperta nel mese di Maggio 2014 ed é stata chiusa nell'Ottobre del 2014.

La somministrazione é avvenuta online, tramite la piattaforma *LimeSurvey*, per consentire agli studenti di poter valutare con calma le singole domande. *LimeSurvey* é una piattaforma *open source* dedicata alla creazione di questionari online: si tratta di software flessibile per le ricerche *CAWI (Computer Assisted Web Interviewing)*.

Sono state caricate manualmente tutte le domande e impostati i rispettivi filtri per ogni singola domanda, in funzione dei 7 diversi percorsi, come evidenziato nello schema logico (par. 1.5.).

2.1. La costruzione dei *Token*, gli invii e i solleciti

Sono stati richiesti all'ufficio competente gli indirizzi degli studenti della coorte 2012 e immatricolati ai tre CdS dell'Ateneo di Padova nell'anno accademico 2012-13. I dati richiesti comprendevano nominativi dei partecipanti, la loro matricola, la e-mail istituzionale e la e-mail privata. L'uso di queste informazioni é funzionale al contatto e all'aggancio coi dati d'archivio, ma

ricade nell'impegno di riservatezza assunto con i rispondenti, per cui non sarà diffusa, se non in forma aggregata, alcuna notizia personale. In primo luogo, sono stati depurati i dati d'archivio, togliendo chi non aveva dato l'assenso all'accesso ai propri dati: da 754 studenti siamo arrivati a 744 (per quanto riguarda le mail istituzionali) e a 712 (per quanto riguarda la mail privata).

Si sono poi costruiti i *Token*, ossia dei codici che fungono da identificativo per ogni singolo rispondente, e che consentono di individuare chi ha risposto pur garantendone l'anonimato. Per gli invii alla mail istituzionale l'identificativo era composto da sette cifre (es.: 1054289) per gli invii alla mail privata l'identificativo era composto da sette cifre e preceduto dalla lettera "p" (es.: p1054419). Sono stati effettuati un invio e un sollecito alle mail istituzionali e un invio e un sollecito alle mail private (Allegato CD 5.6) come illustrato dalla tabella 4.

Tab. 4. Calendario di invii e solleciti indagine

PRIMO INVIO	e-mail Unipd	26 Maggio 2014
Sollecito a lezione	Studenti del 2° anno dei 3 CdS	Giugno 2014
SECONDO INVIO	Sollecito e-mail privata	Luglio 2014
TERZO INVIO	Sollecito entrambe e-mail (Invii specifici per chi non ha completato l'indagine: sollecito ad hoc per chi aveva iniziato, ma non inviato l'indagine)	Settembre 2014

2.2. Messaggi di testo dell'indagine

All'interno di *LimeSurvey* è possibile inserire delle sezioni di testo che accompagnano gli invii delle mail e nello specifico: il messaggio di benvenuto, il messaggio finale, il messaggio di sollecito, il messaggio di conferma.

MESSAGGIO DI BENVENUTO

Benvenuto, Benvenuta!

Il presente questionario "Rendimento accademico e Tutorato" intende indagare alcuni aspetti della tua carriera universitaria: il tuo percorso di studio, il tuo modo di studiare e se hai usufruito o meno dei servizi offerti dall'Università di Padova agli studenti, con particolare riferimento al Servizio Tutorato.

Tale indagine, è inserita all'interno di una Tesi della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione. Tutte le informazioni e i dati raccolti rimarranno riservati, nel pieno rispetto della legge sulla privacy (D.Lgs 196/2003) e saranno utilizzati solamente a fini di ricerca.

Il questionario è facile da compilare e richiede circa 10 minuti.

Il tuo contributo è molto importante ai fini della nostra ricerca.

Ti ringraziamo per la collaborazione

Graf. 2. Messaggio di Benvenuto

MESSAGGIO FINALE

Ti ringraziamo per la collaborazione!
Lorenza Da Re (lorenza.dare@unipd.it)

Graf. 3. Messaggio finale

MESSAGGIO DI SOLLECITO

Promemoria per partecipare all'indagine Rendimento accademico e Tutorato

Gentile Studente,
recentemente hai ricevuto un invito a partecipare ad un'indagine on line che riguarda i problemi che gli studenti incontrano nel loro percorso universitario.
Abbiamo notato che non hai ancora completato il questionario.
Con l'occasione Ti ricordiamo che il questionario é ancora disponibile.

L'indagine é intitolata:

"{SURVEYNAME}" "{SURVEYDESCRIPTION}"

Per partecipare fare clic sul link qui sotto.

{SURVEYURL}

La ricerca é supportata dal tuo Corso di Studio e dai suoi Referenti.

Il tuo contributo é molto importante ai fini della nostra ricerca.

Ti ringraziamo per la collaborazione!

Cordiali saluti,

{ADMINNAME} ({ADMINEMAIL})

Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione

Graf. 4. Messaggio di sollecito

MESSAGGIO DI CONFERMA DI PARTECIPAZIONE ALL'INDAGINE

Gentile Studente,

Questa e-mail ti é stata inviata per confermare che hai completato correttamente il questionario intitolato {SURVEYNAME} e che le tue risposte sono state salvate.

Grazie per la partecipazione!

Se hai ulteriori domande contatta {ADMINNAME} all'indirizzo e-mail {ADMINEMAIL}

Cordiali saluti

{ADMINNAME}

Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione

Graf. 5. Messaggio di conferma

2.3. Integrazione con dati amministrativi

Essendo il tema del successo e dell'insuccesso negli studi universitari estremamente complesso, é risultato indispensabile avvalersi di più fonti informative, sia per integrare aspetti soggettivi e oggettivi, che per non appesantire inutilmente il questionario. Oltre ai dati raccolti tra gli studenti mediante indagine diretta, una serie di notizie sono state ricavate dagli archivi amministrativi di Ateneo:

- tipo Scuola superiore e titolo conseguito,
- voto maturità,
- mail personale,
- mail istituzionale,
- età,
- genere,
- provincia di residenza.

Questi dati sono stati richiesti ai Presidenti del CdS e al Servizio Accreditamento, Sistemi informativi e Qualità della Didattica (Allegato CD 5.1).

3. I pre-test

Nel processo di costruzione dello strumento d'indagine sono state effettuate diverse prove per verificare l'affidabilità dello strumento e per affinare e migliorare la versione finale. Nello specifico sono stati realizzati:

- uno studio pilota con studenti (n=137) con caratteristiche simili a quelle dei partecipanti, studio attraverso il quale sono stati valutati alcuni aspetti relativi al tempo di risposta, e alla comprensione e chiarezza degli *item*;
- un pre-test di contenuto, eseguito da docenti esperti nel tema (n=3) che ha valutato pertinenza e la rilevanza dei contenuti dei quesiti in relazione al quadro teorico di riferimento e alla chiarezza delle domande, e ad aspetti di carattere metodologico (ad esempio legati alle scale da utilizzare, quali tipi di domande, quali possibili analisi statistiche, ecc.);
- un pre-test di forma, relativo alla struttura dello strumento, a cui hanno partecipato studenti con caratteristiche simili a quelle dei partecipanti (n=16) per esaminare i vari aspetti legati alla somministrazione on-line (domande filtro, struttura del test, ecc.).

L'esecuzione di queste verifiche preliminari di validità di contenuto hanno permesso di definire lo strumento finale. Per quanto riguarda l'affidabilità dello strumento, sono stati utilizzati in parte strumenti già validati, per quelli di nuova definizione si provvederà a una loro verifica prima di passare alla presentazione dei risultati.

3.1. Risultati dei pre-test

Lo studio pilota con gli studenti (n=137) é stato effettuato in due CdS (Scienze dell'Educazione e della Formazione – sede di Rovigo e Ingegneria Aereospaziale) (Allegato CD 5.2) con un questionario cartaceo. Le criticità emerse nel pre-test sono state raccolte in una griglia di osservazione (Allegato CD 5.3). Essa ha riguardato (i) il tempo di compilazione e (ii) le domande non chiare.

Il pre-test di forma é stato realizzato con studenti con caratteristiche simili a quelle dei partecipanti (n=16). A tali studenti é sono stati inviati i link dell'indagine a cui partecipare con in allegato le istruzioni per la compilazione (Allegato CD 5.4) e la griglia di osservazione da compilare e inviare con le proprie osservazioni. Le istruzioni per la compilazione sono state costruite in modo che tutti i profili venissero testati.

4. Elenco delle domande e relativi codici

Di seguito é presentato l'elenco delle domande del questionario in relazione ai fattori indagati. Per ogni sezione e domanda, nello schema viene indicato da quale indagine é stata desunta e adattata la domanda. L'intero questionario definitivo é consultabile tra gli allegati (Allegato CD 5.5).

A. Dati identificativi e Background personale

Fattore e indicatori	Domande
Fattori caratterizzanti: sesso, etnia, luogo di residenza, l'età all'immatricolazione	A01: Sesso (<i>dato d'archivio</i>) A02: Etnia-nazionalità (<i>dato d'archivio</i>) A03: Residenza (<i>dato d'archivio</i>) A04: Età all'immatricolazione (<i>dato d'archivio</i>) A05: Scuola secondaria di provenienza (<i>dato d'archivio</i>)

A06: Ti sei immatricolato al CdS ----- (Sef pd? Ingegneria meccanica? Epo? Scienze sociologiche?) nell'a.a. 2012-13 ? (ex novo)
SÌ NO



A07: SEI ATTUALMENTE ISCRITTO ALLO STESSO CORSO DI STUDIO? (Sef pd? Ingegneria meccanica? Epo? Scienze sociologiche?) ? SÌ NO (ex novo)



A.08. Dati identificativi e Background personale: Abbandono

(Questionario Progetto STRATEGICO)

Hai abbandonato il tuo percorso di studi triennale?

Sì
NO

Hai abbandonato per la difficoltà negli studi?

Sì
NO

Hai abbandonato per il poco interesse per le discipline?

Sì
NO

Hai abbandonato perché hai trovato difficoltà ad inserirti nel contesto universitario?

Sì
NO

Hai abbandonato perché hai trovato lavoro?

Sì
NO

Hai abbandonato per problemi personali?

Sì
NO

A03: Durante il primo anno di Università, hai avuto la residenza o il domicilio nel comune di sede del Corso di Studio? (**Questionario Progetto STRATEGICO**)

Sì
NO

A03bis: Durante il primo anno di Università, quanto tempo impiegavi per andare a lezione? (**Questionario Progetto STRATEGICO**)

fino a mezz'ora
da più di mezz'ora a un'ora
da più di un'ora a un'ora e mezza
da più di un'ora e mezza a due ore
più di due ore

A.09: É questa la tua prima esperienza universitaria? (*Questionario la LAGUNA*)

SÌ, mi sono iscritto/a a questo CdS subito dopo la maturità

SÌ, ma mi sono iscritto/a a questo CdS non subito dopo la maturità

NO, ho già un'altra laurea, ma ho deciso di riprendere gli studi

NO, avevo intrapreso un altro Corso di studio, ma poi ho cambiato corso dell'Ateneo di Padova

NO, avevo intrapreso un altro Corso di studio, ma poi ho cambiato corso e Ateneo

NO, avevo intrapreso un altro Corso di studio, ma poi ho cambiato Ateneo ma faccio lo stesso corso.

A.10. Dati identificativi e Background personale: Cambio CdS <i>(Questionario Progetto STRATEGICO)</i>	A.11. Dati identificativi e Background personale: Cambio Ateneo <i>(Questionario Progetto STRATEGICO)</i>
Durante il tuo percorso universitario triennale, hai cambiato Corso di Studio? Sì NO	Durante il tuo percorso universitario triennale hai cambiato Ateneo? Sì NO
Hai cambiato per la difficoltà negli studi? Sì NO	Hai cambiato per la difficoltà negli studi? Sì NO
Hai cambiato per il poco interesse per le discipline? Sì NO	Hai cambiato per il poco interesse per le discipline? Sì NO
Hai cambiato perché hai trovato difficoltà ad inserirti nel contesto universitario? Sì NO	Hai cambiato perché hai trovato difficoltà ad inserirti nel contesto universitario? Sì NO
Hai cambiato perché hai trovato lavoro? Sì NO	Hai cambiato perché hai trovato lavoro? Sì NO
Hai cambiato per problemi personali? Sì NO	Hai cambiato per problemi personali? Sì NO
	A quale Ateneo ti sei iscritto/a? Scrivi le tue risposte qui:

Fattore e indicatori	Domande
Fattori socio-culturali: legati alla famiglia di origine ed alle condizioni economiche; studente lavoratore.	A12: Laurea-titolo di studio famiglia (<i>Questionario la LAGUNA</i>) A13: Studente lavoratore (<i>Indagine IARD</i>)
Condizione famiglia d'origine (laurea genitori, e fratelli) -reddito famiglia: lavoro genitori -se studente lavoratore	A 14-15: Reddito famiglia

A12: Nella tua famiglia di origine, vi sono altri componenti che hanno o stanno portando a termine, un percorso universitario?

Madre: SÌ NO
Padre: SÌ NO
Fratello/sorella: SÌ NO

A13: Oltre all'impegno universitario attualmente stai svolgendo anche un'attività lavorativa?

- NO
- Faccio "lavoretti" occasionali di breve durata (es. volantaggio, ripetizioni)
- Faccio un "lavoretto" in modo continuativo (es. cameriere nel fine settimana, babysitter la sera)
- Collaboro nella conduzione dell'attività familiare (negozi, laboratorio, azienda, ecc..)
- Svolgo un lavoro a progetto/ a commessa/ occasionale/ temporaneo (ma non contratto)
- Svolgo un lavoro continuativo che mi occupa part-time (per mezza giornata, o per alcuni giorni alla settimana)
- Svolgo un lavoro continuativo che mi occupa a tempo pieno

Hai avuto l'esonero dal pagamento delle tasse universitarie? (*ex novo*)

- NO
- totale
- parziale

Ho avuto una borsa di studio / assegno di studio dell'Università? (*ex novo*)

- No
- Sì

B. Percorso di Studio

Fattore e indicatori	Domande
Fattori legati all'orientamento e alla scelta: non avere ricevuto adeguato orientamento, non coincidenza con le aspettative della scelta del percorso, errore nella scelta e/o seconda scelta.	B.01 Informazioni B.02 Da chi B.03. Soddisfazione informazioni ricevute

B01: Sei arrivato all'Università con sufficienti informazioni sul Corso di Studio a cui ti sei iscritto?
SÌ NO (*Questionario la LAGUNA*)

B02: Come hai ricevuto le informazioni? (*Questionario la LAGUNA*)

- professori
- tutor/incontri di orientamento o fiere
- familiari
- amici o compagni di classe
- internet o altri mass media
- altro _____

B03: Quali informazioni avevi dei seguenti aspetti prima di cominciare il CdS lo scorso anno?
(*Questionario la LAGUNA*)

	Niente	Poco	Abbastanza	Molto
Grado di conoscenza del mondo accademico	1	2	3	4
Discipline-materie del piano di studio	1	2	3	4
Sbocchi occupazionali	1	2	3	4
Organizzazione del CdS (orari, tirocinio,...)	1	2	3	4

Fattore e indicatori	Domande
Fattori legati alla formazione pre-universitaria: scarso esito nella scuola superiore, bocciature, il voto ottenuto all'esame di maturità	B.04 Percorso pre-universitario B.05 Bocciature o no B.06 Voto all'esame di maturità (<i>dato d'archivio</i>)

B.04. Nel corso degli studi superiori hai dovuto ripetere qualche anno? (*Indagine IARD*)

- No mai
- Sì una volta
- Sì più volte

B.05. Nel corso degli studi superiori hai cambiato scuola? (*Indagine IARD*)

- No, ho sempre frequentato la stessa scuola
- Ho cambiato scuola ma ho mantenuto lo stesso indirizzo di studi
- Ho cambiato scuola e indirizzo di studi

Fattore e indicatori	Domande
Fattori psico-pedagogici legati allo studio: mancanza di autoefficacia, di responsabilità e autonomia, mancanza di metodo di studio; motivazione alla scelta	B.07-B.08 motivazione scelta (<i>ALMALAUREA 7.3.</i>) B.09 - B.10 - B.11 - B.12. metodo di studio e competenze trasversali (<i>Questionario Planificación del Proyecto Formativo</i>)

B.07: Qual é la principale ragione per cui hai scelto di continuare gli studi all'Università? (*ALMALAUREA 7.3.*)

- Per fare il lavoro che mi piace é necessario avere una laurea
- Perché mi piace studiare
- Per tradizione familiare
- Perché é importante avere un titolo di studio universitario
- Per far carriera nel mio lavoro
- Perché non mi sento ancora pronto per lavorare
- Per accontentare i miei genitori
- Per seguire gli amici/partner
- Per avere maggiori possibilità d'impiego
- Altro _____ Specificare _____

B.08: Qual é la principale ragione per cui hai scelto questo CdS? (*ALMALAUREA 7.3.1.*)

- Era quello che m'interessava
- Mi é stata consigliata da persone che la frequentano o l'hanno frequentata
- Ha la fama di un CdS serio
- Perché ci sono delle materie-discipline interessanti
- Per stare assieme ai miei amici
- Perché i miei genitori mi hanno consigliato questo CdS
- Per continuare con la formazione della scuola superiore
- Perché non ho superato il test per un altro CdS
- Per gli sbocchi occupazionali che offre
- Per avere un reddito sicuro
- Altro _____

B.09. Valuta l'importanza che hanno le seguenti conoscenze in relazione al tuo specifico percorso di studio: (*Questionario Planificación del Proyecto Formativo*)

	Importante	Non importante
Conoscenza di una lingua straniera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenze informatiche relative al proprio ambito di studio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza di altre culture e di altri costumi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.10. Valuta l'importanza che hanno le seguenti capacità in relazione al tuo specifico percorso di studio: (*Questionario Planificación del Proyecto Formativo*)

	Importante	Non importante
Capacità di analisi e sintesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di organizzazione e pianificazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di gestione delle informazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità nelle relazioni interpersonali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di adattamento a nuove situazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di adattare le conoscenze teoriche alla pratica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di comunicare con persone non esperte della propria materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di capire linguaggi e proposte di altri specialisti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di autovalutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacità di negoziazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.11. Valuta l'importanza che hanno le seguenti competenze trasversali personali in relazione al tuo specifico percorso di studio: (*Questionario Planificación del Proyecto Formativo*)

	Importante	Non importante
Riconoscimento della diversità e della multiculturalità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ragionamento critico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impegno etico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendimento autonomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatività	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leadership	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniziativa e spirito imprenditoriale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivazione al miglioramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esperienza pregressa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambizione personale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.12. Valuta l'importanza che hanno le seguenti competenze trasversali di base in relazione al tuo specifico percorso di studio: (*Questionario Planificación del Proyecto Formativo*)

	Importante	Non importante
Comunicazione orale e scritta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Risoluzione di problemi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saper prendere decisioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavorare in gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavorare in gruppo a livello interdisciplinare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavorare in un contesto internazionale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Importante	Non importante
Sensibilità per i temi ambientali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzo di internet per la comunicazione e per l'informazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fattore e indicatori	Domande
Fattori riguardanti la struttura del CdS: numero chiuso, frequenza alle lezioni, Area scientifico-didattica, dimensione del corso	B.13. caratteristiche contestuali del CdS → numero chiuso, dimensione, Area scientifica (dato d'archivio) B.14. obbligo di frequenza? (dato d'archivio) B.15. frequenza dichiarata (Questionario Progetto STRATEGICO)

B.15. Durante il primo anno, con quale frequenza hai seguito le lezioni?

- fino al 25%
- tra il 26% e il 50%
- tra il 51% e il 75%
- più del 75%

Fattore e indicatori	Domande
Rendimento accademico effettivo: esami sostenuti, cfu, soddisfazione percepita	C.01. cfu esami sostenuti (<i>Questionario la LAGUNA</i>) C.02. media (<i>Questionario la LAGUNA</i>) C.03. rallentamento (<i>Questionario Progetto STRATEGICO</i>) C.04. previsione di conclusione percorso (<i>Questionario la LAGUNA</i>) C.05. soddisfazione (<i>Questionario la LAGUNA</i>)

C.01: Complessivamente, quanti crediti hai conseguito fino ad oggi? (*Questionario la LAGUNA*)

- Da 0 a 30 cfu
- Da 31 a 60 cfu
- Oltre 61 cfu

C.02. Qual é la media degli esami che ha finora hai sostenuto? (*Questionario la LAGUNA*)

- Da 18 a 20
- Da 22 a 24
- Da 25 a 27
- Da 28 a 30

C.03. Ritieni che il tuo percorso di studi sia stato rallentato?

Percorso di Studio: rallentamento (*Questionario Progetto STRATEGICO*)

Hai dovuto interrompere o rallentare il tuo percorso di studi triennale per motivi di salute?
Sì NO

Hai dovuto interrompere o rallentare il tuo percorso di studi triennale per motivi di lavoro?
Sì NO

Hai dovuto interrompere o rallentare il tuo percorso di studi triennale per motivi personali (non di salute)?
Sì NO

Hai dovuto interrompere o rallentare il tuo percorso di studi triennale per motivi legati alla didattica o a difficoltà relative al sistema universitario?

Sì NO

Per quale motivo?

- Difficoltà nel superare uno o più esami
- Problemi legati al tirocinio/stage
- Problemi legati alla stesura dell'elaborato finale o tesi
- Altre difficoltà legate al sistema universitario (problemi con docenti, problemi con studenti, difficoltà organizzative, ...)

C04: Di quanti anni pensi avrai bisogno per terminare gli studi? (*Questionario la LAGUNA*)

- quelli previsti
- uno in più di quelli previsti
- due in più di quelli previsti
- altro _____
- non lo so

C05: In questo momento, quali sono i tuoi piani pensando a quando terminerai la laurea triennale? (segna quante risposte ritieni necessarie) (*Questionario la LAGUNA rivista*)

- Continuare a studiare con un corso di studio magistrale
- Continuare con una specializzazione (corso di perfezionamento, master, ecc.)
- Lavorare
- Non lo so
- altro _____

C06: Sei soddisfatto del tuo percorso di studi a cui sei iscritto? (*Questionario la LAGUNA*)

Per nulla soddisfatto

Del tutto soddisfatto

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Fattore e indicatori	Domande
Fattori riguardanti i servizi offerti dall'Ateneo e dal CdS: conoscenza ed utilizzo	C.07. Conoscenza ed utilizzo dei servizi dell'Ateneo e del CdS (<i>AGORÀ - Indagine matricole</i>) T01-T07 -Sezione Tutorato (<i>Questionario Progetto STRATEGICO</i>)

C07. Di seguito, ti chiediamo di indicare se sei a conoscenza dell'esistenza dei seguenti Servizi offerti dall'Ateneo di Padova (contrassegna con una X): (*Indagine matricole CdS Sef Pd*)

- Segreteria Studenti;
- Servizio Orientamento;
- Servizio Disabilità;
- Servizio Stage e Mondo del Lavoro;
- Servizio Relazioni Internazionali;
- Servizio di Assistenza Psicologica (SAP);
- Sistema Bibliotecario di Ateneo;
- Centro Linguistico di Ateneo;
- Servizio Diritto allo Studio e Tutorato;
- Mense e Alloggi (ESU);
- Altro

C. Tutorato (Questionario Progetto STRATEGICO)

T01: Sei a conoscenza che nel tuo Dipartimento dell'Ateneo di Padova é presente il Servizio Tutorato?
SÌ NO

T02: Come sei venuto/a a conoscenza del Servizio Tutorato?

T03: Durante lo scorso anno accademico, hai usufruito del Servizio Tutorato? SÌ NO

T04: Che tipo di servizio hai ricevuto? (*LISTA a TENDINA per CdS*)

T05: Sei rimasto/a soddisfatto/a del Servizio Tutorato? Ti preghiamo di valutare la tua soddisfazione utilizzando la scala sottostante: (da 1=per niente a 5=moltissimo).

Per nulla soddisfatto

Del tutto soddisfatto

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

T06: Quali tra queste attività potrebbero essere utili per affrontare meglio il tuo percorso di studi universitario? *

- Lavori di gruppo per riflettere sulla mia futura professione e/o sbocchi lavorativi
- Lavori di gruppo per riflettere sul mio ruolo di studente universitario (aspettative, obiettivi, diritti e doveri dello studenti, conoscenza del contesto universitario..)
- Lavorare sulle competenze trasversali (comprensione del testo, saper scrivere, comunicare, parlare in pubblico, saper prendere decisioni, *problem solving*, ecc.)
- Incontri sul metodo di studio universitario
- Seminari per conoscere i servizi dell'Ateneo (Biblioteca, Erasmus, Tirocinio, ecc.)
- Incontri su attività culturali, sport, tempo libero e opportunità
- Altro:

T07: Quale altra attività-iniziativa ti potrebbe interessare?

D. Docenza e didattica

Fattore e indicatori	Domande
Fattori riguardanti la struttura e organizzazione universitaria e l'integrazione nel contesto universitario	D.01. Struttura del corso

D.01. Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano la didattica. Per favore valuta ciascuno di essi considerando gli insegnamenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi, scegliendo un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun insegnamento e 10, al contrario, Tutti gli insegnamenti.

- All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono presentati in modo chiaro?
- Le modalità d'esame sono definite dai docenti in modo chiaro?
- Gli orari di svolgimento delle attività didattiche sono rispettati?
- Il materiale didattico consigliato dai docenti é adeguato?

Fattori del contesto: Della docenza e della didattica

Fattore e indicatori	Domande
Rapporto con i docenti e con le discipline	D02 - D03: Soddisfazione didattica D04: Soddisfazione rapporti Università

D.02. Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano i docenti. Per favore valuta ciascuno di essi considerando i docenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi. Scegli un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun docente e 10, al contrario, Tutti i docenti.

- I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina?
- I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro?
- I docenti sono stati disponibili nei confronti delle esigenze degli studenti?
- I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio?
- I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni?

D.03. Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto del percorso di studi che stai svolgendo?

D.04. Formula un giudizio sulla tua esperienza universitaria considerando i rapporti che hai avuto con:
(*ALMALAUREA*)

	Per Niente soddisfatto	Poco soddisfatto	Abbastanza soddisfatto	Molto soddisfatto
Docenti				
Collaboratori dei docenti				
Non docenti				
Studenti				

E. Metodo di studio, scelta ed integrazione nel contesto universitario (*Questionario Progetto STRATEGICO*)

Fattore e indicatori	Domande
Fattori psicologici personali: il passaggio alla vita adulta, mancanza di motivazione, di indole individuale (norme e valoriali, di gestione del quotidiano), problemi legati ad uno status di salute e difficoltà personali.	- aspetti strategici - motivazione - emozioni legate allo studio - resilienza

Aspetti psicologici legati allo studio**Aspetti strategici**

(tratto e adattato da Mega, Ronconi, e De Beni, under revision, *Journal Educational of Psychology*)

Atteggiamenti e opinioni

Qui di seguito sono riportate alcune frasi che si riferiscono all'attività di studio. Leggile una alla volta e rispondi scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica *Per niente* e 5, al contrario, *Moltissimo*.

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:

La risposta era 'Sì' Alla domanda '2 [A2]' (Sei attualmente iscritto allo stesso Corso di Studio?)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

- Mi sento preparato/a in tempo per gli appelli d'esame che mi sono prefisso/a
- Durante lo studio personale dedico sempre una parte del tempo a verificare quanto so
- Quando studio mi capita di collegare le nuove informazioni con quelle apprese in altre occasioni
- Trascuro di capire le ragioni di particolari errori commessi nello studio
- Cerco di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni di studio che mi attendono
- Se le strategie che sto utilizzando mi sembrano inefficaci, le cambio
- Trascuro di raccogliere informazioni sulle modalità di svolgimento degli esami
- I voti che prendo agli esami corrispondono a quelli che mi aspettavo

Esprimi la tua valutazione scegliendo un valore da 1 a 5, dove 1 indica *Scarso* e 5, al contrario, *Ottimo*, rispetto a:

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:

La risposta era 'Sì' Alla domanda '2 [A2]' (Sei attualmente iscritto allo stesso Corso di Studio?)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

- La tua abilità di studio
- Il tuo successo nello studio

Valuta le seguenti affermazioni, scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica *Mai* e 5, al contrario, indica *Sempre*

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:

La risposta era NO 'No' Alla domanda '16 [Pc E1]' (Hai cambiato Corso di Studio e hai anche cambiato Ateneo?)

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

- Affronto volentieri situazioni di studio impegnative, anche se c'è il rischio di sbagliare
- Se posso scelgo esami difficili e nuovi che mi permettano di imparare qualcosa.

5. Costruzione del dataset

Una volta chiusa l'indagine sono stati estratti dati dall'archivio *LimeSurvey*.

La matrice è stata ripulita dai questionari incompleti e i dati d'indagine sono stati uniti (mediante *record linkege*) con i dati di archivio. È stato così creato un unico dataset in formato *Excel*.

Un secondo lavoro di pulizia ha riguardato la verifica della corrispondenza dei dati di archivio con i dati d'indagine. Il passaggio successivo è stato quello di correggere gli eventuali errori di trascrizione. I dati sono stati quindi importati in *SPSS* (A1: GO744)³⁰. Abbiamo poi proceduto con le trasformazioni delle variabili, ricodificando le variabili stringa in variabili codificate, catalogando con “*missing*” i casi mancanti, e pulendo il “foglio delle variabili” di *SPSS*.

Esclusi i casi che non avevano dato il consenso ad essere contattati (n=8), siamo arrivati a un totale di 746 casi. La popolazione di riferimento risulta costituita 743 casi: 322 immatricolati al

³⁰ L'analisi dei dati è stata realizzata con l'utilizzo del programma informatico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21.0)* per *Microsoft Windows 7*.

CdS in Ingegneria Meccanica (ING_MEC), 302 al CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (SC_EF) e 119 al CdS in Scienze Sociologiche (SC_SOC). I questionario compilati sono risultati 167 (55 di ING_MEC, 82 SC_EF, 30 SC_SOC).

6. I tassi di risposta

Di seguito si presentano alcuni risultati delle analisi condotte sulle informazioni dedotte dai dati di archivio. Le analisi sono state realizzate, in primo luogo, per valutare i tassi di risposta all'indagine rispetto a una serie di caratteristiche importanti della popolazione di riferimento.

Queste analisi preliminari servono per capire se i rispondenti siano simili al gruppo complessivo (universo), e di conseguenze per decidere se procedere o meno a una post-ponderazione dei dati d'indagine. Dalle analisi di seguito presentate emerge che non sarà necessario pesare i dati perché la situazione è bilanciata, in quanto il confronto tra rispondenti e popolazione ci porta a dire che le distribuzioni non sono così diverse.

Il tasso di risposta è complessivamente del 22,5%: il 17% per Ingegneria Meccanica, 27% per Scienze dell'Educazione e 25% per Scienze Sociologiche.

Rispetto alla scuola secondaria di provenienza (Tab. 5), la maggioranza della popolazione proviene da un Liceo (55,3%) e da un Istituto Tecnico (33%).

Facendo riferimento ai singoli CdS va evidenziata una maggioranza di studenti provenienti dai Licei (53%) e dagli Istituti Tecnici (42%) per il CdS in Ingegneria Meccanica, di studenti provenienti dal Liceo (60 %) per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione e di studenti provenienti dal Liceo (48 %) e dagli Istituti Tecnici (37 %) per il CdS in Scienze Sociologiche. È stato applicato il test del Chi quadro per verificare la rilevanza del confronto tra rispondenti e popolazione che è risultato non significativo (Sig.=0,9) per tutti e 3 i CdS. Se ne deduce che i rispondenti non sono diversi dal complesso degli immatricolati per SMS di provenienza.

Tab. 5. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per Scuola Secondaria di provenienza

Scuola Secondaria	Non rispondenti	Rispondenti	Totale
Liceo	55,6%	54,5%	55,3%
Istituto Tecnico	32,3%	35,3%	33,0%
Istituto Professionale	7,3%	5,4%	6,9%
Altro	4,9%	4,8%	4,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

In riferimento al Stato della carriera (Tab. 6), complessivamente il 78% della popolazione é “attiva”, quindi regolarmente iscritta, mentre il 22% ha cessato la carriera. Nello specifico: per il CdS in Ingegneria Meccanica il 73% é ancora attivo e il 26% ha cessato la propria carriera; per il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione l’81% é ancora attivo e il 17% ha cessato la propria carriera; e per il CdS in Scienze Sociologiche l’82% é ancora attivo e il 16% ha cessato la propria carriera. É stato applicato il test del Chi quadro per verificare la significatività del confronto tra rispondenti e popolazione: esso é risultato non significativo (Sig.= 0,9) per i dati relativi a tutti e 3 i CdS.

Tab. 6. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per Stato di carriera

Stato Carriera	Non rispondenti	Rispondenti	Totale
Attivo	72,4%	96,4%	77,8%
Cessato	25,7%	3,6%	20,7%
Sospeso	1,9%	0,0%	1,5%
Totale	100,00%	100,00%	100,00%

Considerando la provenienza territoriale (Tab. 7), la maggioranza degli studenti risiede in una provincia della Regione Veneto (92%). Se consideriamo i singoli contesti la tendenza rimane invariata, infatti, gli studenti arrivano dalla Regione: per Ingegneria Meccanica nel 96% dei casi; per Scienze dell’Educazione per il 90%; e per Scienze Sociologiche per l’87% dei casi.

Anche per questa caratteristica non emergono comunque differenze significative tra CdS.

Tab. 7. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per provenienza geografica

Provenienza geografica	Non rispondenti	Rispondenti	Totale
Fuori Regione	7,99%	7,78%	7,94%
Regione	92,01%	92,22%	92,06%
Totale	100,00%	100,00%	100,00%

Tab. 8. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per Classe di età

Classe di età	Non rispondenti	Rispondenti	Totale
20-24	87,3%	88,0%	87,5%
25-29	5,6%	7,8%	6,1%
30-34	2,6%	0,6%	2,2%
35-39	1,9%	3,0%	2,2%
40 e più	2,6%	0,6%	2,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Se consideriamo l'età della popolazione (Tab. 8), la maggioranza sono studenti di età compresa tra i 20 e i 24 anni (87,5%).

Tale tendenza si conferma anche nei singoli contesti (Tab. 9) (Ingegneria Meccanica per il 94%, Scienze dell'Educazione e della Formazione per l'84% e Scienze Sociologiche per il 79%) non evidenziando differenze significative.

Tab. 9. Età medie rispondenti/non rispondenti per Corso di Studio

Corso di Studio	Non rispondenti	Rispondenti	Totale
ING_MEC	22,4	22,1	22,3
SC_EF	23,7	23,0	23,5
SC_SOC	24,8	23,7	24,5
Totale	23,2	22,8	23,1

Ciò é confermato anche dal confronto tra le età medie nei vari sottogruppi e per CdS. In conclusione, dai dati emerge che il tasso di risposta complessivo é del 22,5%. Hanno risposto maggiormente gli studenti del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova (27,2%), gli studenti provenienti dai Licei (53%) e con carriere attive (96,4%). I rispondenti sono principalmente studenti della Regione Veneto (92,2%) di età dai 20 ai 24 anni (88%).

7. Trasformazioni

Per semplificare la lettura e l'interpretazione dei dati sono state operate delle trasformazioni delle variabili originarie mediante classificazioni, sintesi sommative e fattoriali.

Il primo luogo, abbiamo unito alcuni percorsi, passando da 7 a 4, come illustrato nella tabella 10.

Tab. 10. Classificazione dei Percorso universitario

Rilevato dall'Indagine	Utilizzato nelle analisi
1. PERCORSO "REGOLARE"	1. PERCORSO "REGOLARE"
2. PERCORSO ABBANDONO	2. PERCORSO ABBANDONO
3. PERCORSO CAMBIO DI CORSO DI STUDIO A PADOVA – IN USCITA 4. PERCORSO CAMBO DI ATENEIO – IN USCITA 5. PERCORSO CAMBIO DI CORSO DI STUDIO A PADOVA – IN ENTRATA 6. PERCORSO CAMBIO DI ATENEIO – IN ENTRATA	3. PERCORSO CAMBIO CORSO
7. PERCORSO "RALLENTAMENTO"	4. PERCORSO "RALLENTAMENTO"

In tabella 11 sono presentate le distribuzioni dei rispondenti per percorso e per CdS. Dai dati

emerge che il 4,2% dei rispondenti ha abbandonato il percorso di studio, quindi ha lasciato definitivamente l'Università; il 12% ha cambiato percorso, quindi o ha cambiato Corso di Studio o ha cambiato Ateneo; il 34,7% ha rallentato il proprio percorso, ossia non ha maturato tutti i Cfu necessari per essere in linea con le tempistiche previste dal percorso di studio; e il 49,1% è in regola, avendo maturato oltre i 60 Cfu previsti per la prima annualità.

Rispetto al totale emerge che per il CdS in Scienze Sociologiche ci sono più cambi di CdS e meno studenti che rallentano, mentre per il CdS in Ingegneria Meccanica solo pochi studenti cambiano corso (1,8%) e molti di più lo rallentano (47,3%).

Anche se il Chi Quadro non risulta significativo, dai dati emerge che i CdS sono tendenzialmente diversi per il modo in cui si realizzano gli *outcome* dei propri studenti.

Tab. 11. Percentuali dei rispondenti dei CdS per percorso universitario

Percorso	Corso di Studio			Totale
	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	
Abbandono	3,6%	4,9%	3,3%	4,2%
Cambio corso	1,8%	15,9%	20,0%	12,0%
Regolare	47,3%	48,8%	53,3%	49,1%
Rallentamento	47,3%	30,5%	23,3%	34,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La creazione degli indici di sintesi che nel seguito verranno presentati, ha avuto come obiettivo quello di rendere maggiormente evidenti le dimensioni concettuali che avevano guidato l'operativizzazione dei fattori rilevanti nella interpretazione dei fenomeni di interesse (Cfr. 1.4.).

7.1. L'indice di sintesi "scelta consapevole e informata"

Questo indice nasce dall'unione di più quesiti e di conseguenza di più dimensioni: la dimensione dell'informazione e la dimensione della motivazione e ragione della scelta.

Domande dell'indagine: indice "Scelta consapevole e informata"

- “Sei arrivato all'Università con sufficienti informazioni sui percorsi formativi proposti?”
- “Quali informazioni avevi dei seguenti aspetti prima di cominciare l'Università?”
- “Qual è la principale ragione per cui hai scelto di continuare gli studi all'Università?”
- “Qual è la principale ragione per cui hai scelto il Corso di Studio a cui sei attualmente iscritto?”

Per quanto riguarda la dimensione dell'informazione abbiamo dapprima calcolato la variazione media in relazione alla domanda "Quali informazioni avevi dei seguenti aspetti prima di cominciare l'Università?". Abbiamo successivamente calcolato un punteggio standardizzato in riferimento alle informazioni (ricavando l'indice "informazione") e successivamente creato un indice che definisce il livello di informazione posseduta dallo studente sul mondo universitario.

Questo indice si esplica in tre fasce quali: (i) non sufficienti, (ii) sufficienti, (iii) più che sufficienti. Per quanto riguarda la ragione/motivazione della scelta (indice di "consapevolezza") è derivato da due domande: "Qual è la principale ragione per cui hai scelto di continuare gli studi all'Università?" e "Qual è la principale ragione per cui hai scelto il Corso di Studio a cui sei attualmente iscritto / (a cui ti eri immatricolato nell'a.a. 2012/13)?". Per entrambe le domande abbiamo individuato quegli item che rappresentano una scelta consapevole (categorizzati con 1) contro quelli che non la rappresentano (categorizzati con 0). L'indice scelta consapevole rappresenta quindi la sintesi di queste due dimensioni.

Infine, l'indice di "scelta consapevole e informata" nasce dall'unione dell'indice "livello di informazione sul mondo universitario" e dall'indice "scelta consapevole", ossia dalla somma del punteggio standardizzato e del punteggio nell'indice di consapevolezza.

I punteggi ottenuti sono stati classificati in tre fasce così definite:

Da 0,9 a 1: insufficiente → non consapevole e poco informato,

Da 1,2 a 1,8: sufficiente → non consapevole e poco informato oppure consapevole e poco informato,

Da 2 a 4,3: più che sufficiente → consapevole e informato.

In relazione ai dati raccolti, emerge che il 45,9% degli studenti aveva informazioni più che sufficienti prima di iscriversi all'Università. Il resto si divide equamente tra insufficiente (27%) e sufficiente (27%). L'indice di sintesi "scelta consapevole e informata" non risulta avere una distribuzione significativamente diversa nei diversi CdS.

Tab. 12. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di scelta consapevole e informata

Scelta consapevole e informata	Corso di Studio			Totale
	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	
Insufficiente	24,5%	27,3%	31,0%	27,0%
Più che sufficienti	45,3%	49,4%	37,9%	45,9%
Sufficienti	30,2%	23,4%	31,0%	27,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

In merito alla domanda “Da chi avevi ricevuto informazioni?” si evidenzia che il mezzo maggiormente diffuso é internet o altri mass media (70%), seguito da informazioni fornite da tutor/incontri di orientamento o fiere (39%). Nello specifico, gli studenti di Ingegneria hanno raccolto le loro informazioni principalmente da internet (57,7%) e dai professori (40,4%), gli studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione da internet (73,7%) e da tutor e ad incontri di orientamento o fiere (47,4%), come gli studenti di Scienze Sociologiche (internet 82,8% e incontri di orientamento o fiere 31%).

Tab. 13. Fonti delle informazioni ricevute per Corso di Studio (Risposte multiple)

Fonti delle informazioni	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Professori	40,4%	25,0%	17,2%	29%
Tutor/incontri di orientamento o fiere	32,7%	47,4%	31,0%	39%
Familiari	26,9%	14,5%	10,3%	18%
Amici o compagni di classe	28,8%	23,7%	17,2%	24%
Internet o altri mass media	57,7%	73,7%	82,8%	70%
Totale rispondenti = 100	52	76	29	157

7.2. L’Indice di sintesi “capacità di studio” e “motivazione”: il metodo di studio

In fase di costruzione dello strumento di indagine erano stati selezionati e adattati alcuni item proposti da Mega, Ronconi e De Beni (2014), apparsi particolarmente rilevanti per le finalità della ricerca, nello specifico con riferimento alle sezioni:

- Aspetti strategici: “indice capacità di studio”,
- Motivazione, 1. Percezione di abilità e 2. Obiettivi di apprendimento: “indice motivazione”.

Domande dell’indagine: indice “capacità di studio”

“Qui di seguito sono riportate alcune frasi che si riferiscono all’attività di studio. Leggile una alla volta e rispondi scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica Per niente e 5, al contrario, Moltissimo”.

Domande dell’indagine: indice “motivazione”

“Esprimi la tua valutazione scegliendo un valore da 1 a 5, dove 1 indica Scarso e 5, al contrario, Ottimo, rispetto a”

“Valuta le seguenti affermazioni, scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica Mai e 5, al contrario, indica Sempre”

La selezione degli item é avvenuta tramite un’analisi fattoriale per sezione, con scelta degli item maggiormente correlati ai fattori di interesse. Per la sezione “Aspetti strategici” abbiamo ridotto gli item da 20 a 8; per la sezione “Motivazione-Percezione di abilità” da 4 a 2; e per la

sezione “Motivazione-obiettivi di apprendimento” da 8 a 2.

Gli item così individuati sono quelli che hanno fatto parte dell’indagine. In fase di analisi abbiamo creato 3 indici di sintesi: “capacità di studio”, “percezione di abilità” e “obiettivi di apprendimento”. Ogni indice é stato costituito calcolando la media degli item della specifica sezione che erano rilevati su scala numerica da 1 (min) a 5 (max). Inoltre, l’indice di sintesi “motivazione” nasce dalla ulteriore media dei 2 item della “percezione di abilità” e dei 2 item degli “obiettivi di apprendimento”³¹.

Tab. 14. Valori medi degli indici “Capacità di studio” e “Motivazione” per CdS

Indice	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Capacità di studio	3,46	3,65	3,76	3,60
Motivazione	3,08	3,21	3,37	3,20

L’analisi della varianza delle medie dei CdS é risultata significativa per l’indice sintetico “capacità di studio”³², risultato superiore a Scienze Sociologiche e relativamente più basso a Ingegneria Meccanica; é invece risultata non significativa per l’indice sintetico “motivazione”.

7.3. L’Indice di sintesi “performance”

L’indice di sintesi “performance” misura quanti CFU lo studente ha conseguito nel primo anno di Corso.

Domande dell’indagine: indice “performance”

“Complessivamente, quanti crediti hai conseguito (esami che hai sostenuto e superato) fino ad oggi?”

Abbiamo preso come riferimento la domanda “Complessivamente, quanti crediti hai conseguito (esami che hai sostenuto e superato) fino ad oggi?” classificato i crediti conseguiti in 2 categorie:

- Fino a 60 CFU,
- Oltre a 60 CFU.

Dai dati emerge che l’indice di performance non risulta significativo anche se si osserva una maggior propensione degli studenti di Scienze Sociologiche (67,9%) a maturare più crediti rispetto

³¹ La sommatività operata è stata verificata nella sua affidabilità attraverso l’alfa di Cronbach.

³² Significatività $F(2,142) = 0,031$

agli altri contesti (Ingegneria Meccanica 49% e Scienze dell'Educazione e della Formazione 54,9%).

Tab. 15. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di performance

Performance	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Fino a 60 CFU	51,0%	45,1%	32,1%	44,7%
Oltre 60 CFU	49,0%	54,9%	67,9%	55,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.4. L'Indice di sintesi "conoscenza e utilizzo del tutorato"

L'indice di sintesi "conoscenza e utilizzo del tutorato" nasce dall'intersezione di queste due dimensioni, da cui nascono 3 categorie:

- chi non conosce il tutorato,
- chi conosce il tutorato ma non lo utilizza,
- chi conosce il tutorato e lo utilizza.

Domande dell'indagine: indice "conoscenza e utilizzo del tutorato"

"Sei a conoscenza dell'esistenza del Servizio Tutorato?"
"Hai mai usufruito del Servizio Tutorato?"

Complessivamente il 57,5% degli studenti rispondenti dichiara di conoscere ma non utilizzare il Servizio Tutorato, il 21,3% lo conosce e lo ha utilizzato e il 21,3% non lo conosce e non lo utilizza.

Dai dati emerge che la distribuzione dei livelli di conoscenza non é significativamente diversa tra i CdS (Sig.=0,16): l'analisi evidenzia che gli studenti di Ingegneria Meccanica sono quelli che meno conoscono (34%) e meno utilizzano (47,2%) il Servizio Tutorato.

Tab. 16. Percentuali dei rispondenti dei CdS per conoscenza e utilizzo del tutorato

Conoscenza e utilizzo del tutorato	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Conosce e utilizza	18,9%	21,8%	24,1%	21,3%
Conosce ma non utilizza	47,2%	67,9%	48,3%	57,5%
Non conosce	34,0%	10,3%	27,6%	21,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.5. L'Indice di sintesi "soddisfazione per i rapporti"

Sono stati riportati gli item su scala numerica da 0 a 3 e ne é stata fatta la media, poi sono state definite tre fasce creando l'indice "soddisfazione per i rapporti":

- Sotto il 2 – insoddisfatto,
- Pari a 2 – soddisfatto,
- Sopra il 2 – più che soddisfatto.

Domande dell'indagine: indice "soddisfazione per i rapporti"

"Formula un giudizio sulla tua esperienza universitaria considerando i rapporti che hai avuto con.."

Complessivamente, il 38,9% degli studenti dichiara di essere più che soddisfatto, il 29,9% si dichiara soddisfatto e il 31,2% si dichiara insoddisfatto. In relazione ai dati raccolti emerge che l'indice "soddisfazione dei rapporti" stabiliti dagli studenti con i vari attori presenti nel contesto universitario si avvicina alla significatività (Sig.=0,118). Un consistente gruppo di studenti di Ingegneria Meccanica (39,6%) si é dichiarato insoddisfatto.

Tab. 17. Percentuali dei rispondenti dei CdS per soddisfazione per i rapporti

Soddisfazione per i rapporti	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Insoddisfatto	39,6%	26,0%	29,6%	31,2%
Soddisfatto	35,8%	28,6%	22,2%	29,9%
Più che soddisfatto	24,5%	45,5%	48,1%	38,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.6.L'Indice di sintesi "esperienza universitaria in famiglia"

Riaggregando in due fasce le categorie rilevate, abbiamo creato l'indice "esperienza universitaria in famiglia":

- Nessuna: nessun componente ha una laurea,
- Almeno una: almeno un componente ha una laurea.

Domande dell'indagine: indice "esperienza universitaria in famiglia"

"Nella tua famiglia di origine, vi sono componenti che hanno o stanno portando a termine, un percorso universitario?"

Complessivamente il 67,1% dei rispondenti dichiara che nessun componente della propria famiglia non ha una laurea, mentre il 32,9% dichiara che la possiede almeno un componente della famiglia. Se pur la differenza tra le distribuzioni nei tre CdS non risulti pienamente significativa, si segnala che una quota relativamente maggiore di studenti di Ingegneria Meccanica (41,8%) ha almeno un componente della propria famiglia che possiede una laurea, rispetto al 32,9% del totale.

Tab. 18. Percentuali dei rispondenti dei CdS per esperienza universitaria in famiglia

Esperienza universitaria in famiglia	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Almeno una	41,8%	27,8%	30,0%	32,9%
Nessuna	58,2%	72,2%	70,0%	67,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.7. L'Indice di sintesi "condizione lavorativa"

Nasce dalla domanda "Attualmente stai svolgendo un'attività lavorativa?", le modalità originarie sono state aggregate in tre fasce:

- Non svolge attività lavorativa,
- Svolge attività lavorativa (di tipo precario o parasubordinato),
- Svolge attività lavorativa part time o tempo pieno.

Domande dell'indagine: indice "condizione lavorativa"

"Attualmente stai svolgendo un'attività lavorativa?"

Dai dati emerge che il 38,6% dei rispondenti non svolge nessuna attività lavorativa, che il 50% svolge qualche attività lavorativa (di tipo precario o parasubordinato) e l'11,4% svolge un lavoro part-time o a tempo pieno. L'indice "condizione lavorativa" non presenta significative differenze per CdS.

Tab. 19. Percentuali dei rispondenti dei CdS per condizione lavorativa

Condizione lavorativa	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Non svolge attività lavorativa	43,6%	32,1%	46,7%	38,6%
Svolge altre attività (di tipo precario o parasubordinato)	49,1%	54,3%	40,0%	50,0%
Svolge attività part-time/ a tempo pieno	7,3%	13,6%	13,3%	11,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.8. L'indice di sintesi "regolarità percorso pre-universitario"

Nasce da due domande: "Nel corso degli studi superiori hai ripetuto qualche anno?" e "Nel corso degli studi superiori hai cambiato scuola?". Ne é stata derivata una classificazione in 3 categorie:

- regolare: chi risponde "No" a entrambe le domande,
- non regolare: chi risponde "Sì" a una delle due domande o a entrambe,
- non risponde.

Domande dell'indagine: indice "regolarità percorso pre-universitario"

"Nel corso degli studi superiori hai ripetuto qualche anno?"
"Nel corso degli studi superiori hai cambiato scuola?"

Complessivamente, il 78,3% dei rispondenti ha avuto un percorso pre-universitario regolare, mentre il 21,7% ne ha avuto uno non regolare, con almeno un cambio scuola o una bocciatura.

L'indice risulta essere distribuito in modo significativamente diverso nei CdS analizzati: gli studenti del CdS in Ingegneria hanno avuto un percorso pre-universitario più regolare (86,8%) rispetto agli studenti degli altri corsi di studio, soprattutto rispetto agli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione in cui i "regolare" sono solo il 71,1%.

Tab. 20. Percentuali dei rispondenti dei CdS per regolarità percorso pre-universitario

Regolarità percorso pre-universitario	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Non regolare	13,2%	28,9%	17,9%	21,7%
Regolare	86,8%	71,1%	82,1%	78,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.9. L'Indice di sintesi "frequenza"

Si riferisce alla domanda sulla frequenza alle lezioni, con aggregazione delle risposte in due categorie:

- 75% di frequenza e oltre,
- meno del 75% di frequenza.

Domande dell'indagine: indice "Frequenza"**"Con quale frequenza segui le lezioni?"**

Complessivamente, il 71,6% degli studenti dichiara di aver frequentato più del 75% le lezioni. L'indice presenta differenze molto significative (0,000) tra i vari contesti: gli studenti di Ingegneria Meccanica dichiarano di frequentare più del 75% nel 90% dei casi, quindi il CdS é composto quasi totalmente da studenti frequentanti. La situazione si rovescia a Scienze Sociologiche in cui frequenta solamente il 42,9% degli studenti.

Tab. 21. Percentuali dei rispondenti dei CdS per Indice di frequenza

Frequenza	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Fino al 75%	10,0%	30,0%	57,1%	28,4%
Più del 75%	90,0%	70,0%	42,9%	71,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.10. L'Indice di sintesi "in sede"

Si riferisce alla domanda circa residenza o domicilio nella provincia sede delle lezioni universitarie.

Domande dell'indagine: indice "in sede"**"Risiedi o hai il domicilio nella provincia sede del Corso di Studio?"**

Complessivamente, il 56,5% degli studenti risiede nella stessa provincia del CdS.

Se pur l'indice che rileva la corrispondenza tra provincia della sede universitaria e del domicilio dello studente non risulti essere significativamente diverso tra i vari CdS, si evidenziano delle differenze tra i gruppi: rispetto al totale (43,5%) sono di più gli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione che non risiedono o che non hanno il domicilio nella provincia del CdS e che devono pertanto vivere la condizione di pendolari; per gli altri due CdS la situazione si rovescia.

Tab. 22. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di "residenza o domicilio in sede"

In sede	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
No	35,3%	52,9%	35,7%	43,5%
Sì	64,7%	47,1%	64,3%	56,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Se, inoltre, facciamo riferimento alla domanda “Quanto tempo impieghi per raggiungere la sede di lezione?” la maggioranza dei rispondenti dichiara di impiegare da più di un’ora a un’ora e mezza (15%), seguita da più di mezz’ora a un’ora (10%).

7.11. L’indice di sintesi “benefici economici”

É derivato dai quesiti sulle tasse universitarie e sulle borse di studio. Abbiamo creato due categorie:

- Sì, ossia beneficia di riduzione tasse e/o di borsa di studio,
- No, nessun beneficio.

Domande dell’indagine: indice “benefici economici”
 “Benefici di una riduzione delle tasse universitarie?”

Complessivamente il 58% degli studenti rispondenti riceve qualche tipo di beneficio economico. L’indice evidenzia una certa significatività delle differenze tra CdS (Sig.=0,023): dai dati risulta infatti che gli studenti di Ingegneria Meccanica utilizzano meno i benefici economici offerti per il sostegno degli studi universitari (56,9%) rispetto al totale (42%), mentre gli studenti in Scienze Sociologiche li utilizzano in misura maggiore (71,4%) rispetto al totale (58%).

Tab. 23. Percentuali dei rispondenti dei CdS per benefici economici

Benefici economici	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
No	56,9%	36,6%	28,6%	42,0%
Sì, di qualche tipo	43,1%	63,4%	71,4%	58,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.12. L’Indice di sintesi “performance e aspettative di regolarità”

Per creare questo indice di sintesi abbiamo incrociato tre dimensioni: il numero di crediti maturati, la domanda “ritieni di essere in ritardo?” e la domanda “in quanti anni pensi di finire?”.

Domande dell’indagine: indice “performance e aspettative di regolarità”

“Complessivamente, quanti crediti hai conseguito
 (esami che hai sostenuto e superato) fino ad oggi ?”
 “Ritieni che il tuo percorso di studi sia stato rallentato?”
 “Di quanti anni pensi avrai bisogno per terminare gli studi?”

Dall'incrocio delle modalità di risposta di questi quesiti, abbiamo costruito cinque categorie:

- Realisti fiduciosi,
- Rassegnati,
- Ottimisti non realisti,
- Ottimisti realisti,
- Pessimisti.

Il seguente schema sintetizza le categorie che sono emerse dalla classificazione congiunta rispetto alla percezioni e alle aspettative rispetto ai tempi di conseguimento della laurea (dato soggettivo), e rispetto al dato (oggettivo) del numero di crediti conseguiti nel primo anno di corso.

Tab. 24. Classificazione congiunta di Percezione e aspettativa di regolarità e Performance

Percezione e aspettativa di regolarità	Performance		
	+ 60 CFU	- 60 CFU	
Aspettative positive	Realisti fiduciosi	Percezione + Ottimisti non realisti	Percezione – Ottimisti realisti
Aspettative negative	Pessimisti	Rassegnati	

Complessivamente, rispetto all'indice performance e aspettativa di regolarità, dai dati emerge che il 44,% degli studenti é realista e fiducioso, il 9,3% é rassegnato, il 10,7% é pessimista, il 21,3% é ottimista e realista e il 14% é ottimista ma non realista.

Se pur l'indice non risulti essere significativamente diverso nella sua distribuzione per CdS, si nota che gli studenti del CdS in Scienze Sociologiche sono maggiormente "realisti fiduciosi" (60,7%) soprattutto rispetto agli studenti di Ingegneria Meccanica (35,3%).

Tab. 25. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di performance e aspettativa di regolarità

Performance e aspettativa di regolarità	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Ottimisti realisti	25,5%	21,1%	14,3%	21,3%
Realisti fiduciosi	35,3%	45,1%	60,7%	44,7%
Ottimisti non realisti	13,7%	15,5%	10,7%	14,0%
Rassegnati	11,8%	8,5%	7,1%	9,3%
Pessimisti	13,7%	9,9%	7,1%	10,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.13. Sintesi degli indici

Di seguito, nella tabella 26, presentiamo una sintesi degli indici creati in relazione ai rispettivi Item.

Tab. 26. Indici e Item

INDICE	ITEM
Indice di Esperienza universitaria in famiglia	Nella tua famiglia di origine, vi sono componenti che hanno o stanno portando a termine, un percorso universitario?
Indice condizione lavorativa	Attualmente stai svolgendo un'attività lavorativa?
Indice di regolarità percorso pre-universitario	Nel corso degli studi superiori hai ripetuto qualche anno? e Nel corso degli studi superiori hai cambiato scuola?
Livello di informazione sul mondo universitario	Quali informazioni avevi dei seguenti aspetti prima di cominciare l'Università?
Livello scelta consapevole	Qual é la principale ragione per cui hai scelto di continuare gli studi all'Università? e Qual é la principale ragione per cui hai scelto il Corso di Studio a cui sei attualmente iscritto (a cui ti eri immatricolato nell'a.a. 2012-13-)?
Indice di scelta consapevole e informata	Livello di informazione sul mondo universitario e Livello scelta consapevole
Indice di frequenza	Con quale frequenza segui le lezioni?
Benefici economici	Benefici di una riduzione delle tasse universitarie?
Indice di Performance	Complessivamente, quanti crediti hai conseguito (esami che hai sostenuto e superato) fino ad oggi?
Performance e aspettativa di regolarità	Indice di Performance e Di quanti anni pensi avrai bisogno per terminare gli studi?
Indice di conoscenza e utilizzo del tutorato	Sei/eri a conoscenza dell'esistenza del Servizio Tutorato? e Hai mai usufruito del Servizio Tutorato?
Indice soddisfazione rapporti	Formula un giudizio sulla tua esperienza universitaria considerando i rapporti che hai avuto con...
Indice di Capacità di studio	Qui di seguito sono riportate alcune frasi che si riferiscono all'attività di studio. Leggile una alla volta e rispondi scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica Per niente e 5, al contrario, Moltissimo.
Indice motivazione	Valuta le seguenti affermazioni, scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica Mai e 5, al contrario, indica Sempre

8. Analisi degli altri quesiti del questionario non sottoposti a trasformazioni

8.1. Il voto medio degli esami

Agli studenti é stato chiesto: "Qual é la media degli esami che finora hai sostenuto?".

Complessivamente il 10,2% dei rispondenti ha un voto medio che va dal 28 al 30, più della metà, il 52,4%, ha una media dal 24 al 27, il 29,3% una media dal 21 al 23 e, infine, l'8,2% una media dal 18 al 20. Se pur le distribuzioni dei voti medi non risultino essere significativamente diverse, dai dati (Tab. 27) emerge che gli studenti del CdS in Ingegneria hanno una media relativamente più bassa rispetto agli altri due CdS.

Tab. 27. Percentuali dei rispondenti dei CdS per voto medio negli esami

Voto medio negli esami	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
18 - 20	7,8%	8,7%	7,4%	8,2%
21 - 23	45,1%	21,7%	18,5%	29,3%
24 - 27	39,2%	59,4%	59,3%	52,4%
28 - 30	7,8%	10,1%	14,8%	10,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

8.2. Conoscenza dei Servizi di Ateneo

In merito alla domanda “Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa i seguenti Servizi offerti dall’Ateneo di Padova” selezionando un valore da 1 (completamente insoddisfatto) a 10 (completamente soddisfatto/a), é stata realizzata un’analisi della varianza (ANOVA) dei livelli medi di soddisfazione dei rispondenti ai vari quesiti. Il Test F utilizzato risulta essere significativo solamente per alcuni item. Nello specifico si evidenzia che gli studenti di Ingegneria Meccanica sono meno soddisfatti dei Servizi di Ateneo e nello specifico: della Segreteria Studenti (4,27) e delle mense (5,74). Gli studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione danno valutazioni più alte in riferimento al Servizio Orientamento (6,37), al Servizio Stage e Mondo del lavoro (6,72), al Servizio Diritto allo Studio (7,19) e alle mense (7,02). Infine gli studenti di Scienze Sociologiche danno una valutazione più bassa del Servizio Stage e Mondo del lavoro (4) e del Centro Linguistico di Ateneo (5,42).

Tab. 28. Soddisfazione media per i Servizi dell’Ateneo (ANOVA tra CdS)

Servizio di Ateneo	CdS	N	Soddisfazione e Media	Dev Stand	Test	Significatività
Segreteria Studenti	ING_MEC	37	4,27	2,535	F	0,026
	SC_EF	46	5,57	2,257		
	SC_SOC	19	5,68	2,212		
	Totale	102	5,12	2,418		
Servizio Orientamento	ING_MEC	20	4,15	2,641	F	0,001
	SC_EF	35	6,37	1,664		
	SC_SOC	10	5,30	1,337		
	Totale	65	5,52	2,187		

Servizio Disabilità	ING_MEC	6	6,17	,753	F	0,566
	SC_EF	6	6,00	1,673		
	SC_SOC	6	5,50	,548		
	Totale	18	5,89	1,079		
Servizio Stage e Mondo del Lavoro	ING_MEC	11	5,09	2,386	F	0,007
	SC_EF	25	6,72	2,011		
	SC_SOC	7	4,00	1,826		
	Totale	43	5,86	2,305		
Servizio Relazioni Internazionali	ING_MEC	6	5,83	1,472	F	0,835
	SC_EF	7	5,14	2,116		
	SC_SOC	8	5,25	2,659		
	Totale	21	5,38	2,109		
Servizio di Assistenza Psicologica (SAP)	ING_MEC	6	6,67	1,862	F	0,508
	SC_EF	5	5,40	2,881		
	SC_SOC	7	5,43	1,618		
	Totale	18	5,83	2,065		
Biblioteche	ING_MEC	34	7,29	1,447	F	0,956
	SC_EF	39	7,38	1,532		
	SC_SOC	18	7,39	,979		
	Totale	91	7,35	1,393		
Centro Linguistico di Ateneo	ING_MEC	12	6,58	1,782	F	0,299
	SC_EF	24	6,21	1,841		
	SC_SOC	12	5,42	2,021		
	Totale	48	6,10	1,882		
Servizio Diritto allo Studio	ING_MEC	14	5,86	2,445	F	0,025
	SC_EF	26	7,19	1,650		
	SC_SOC	13	5,54	1,898		
	Totale	53	6,43	2,052		
Tutorato	ING_MEC	13	6,77	1,301	F	0,971
	SC_EF	24	6,63	2,223		
	SC_SOC	10	6,60	1,776		
	Totale	47	6,66	1,880		
Mense	ING_MEC	42	5,74	2,548	F	0,016
	SC_EF	54	7,02	1,908		
	SC_SOC	25	6,60	1,848		
	Totale	121	6,49	2,199		
Residenze universitarie	ING_MEC	7	5,29	2,690	F	0,754
	SC_EF	8	5,50	3,251		
	SC_SOC	6	6,33	1,033		
	Totale	21	5,67	2,517		

8.3. Soddisfazione per gli aspetti organizzativi del CdS

Anche in riferimento alla domanda “Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa l’organizzazione del corso di studio a cui sei attualmente iscritto” (sempre valutata sulla scala 1 a 10), é stata realizzata l’analisi della varianza delle soddisfazioni medie registrate su diversi aspetti organizzativi per CdS. Sono emerse alcune differenze, in particolare da parte degli studenti del CdS in Ingegneria Meccanica, che hanno espresso valutazioni più basse per: “Le aule in cui si svolgono le lezioni sono

adeguate” (5,04) e “La segreteria didattica e i servizi” (4,85). Gli studenti di Scienze Sociologiche, danno invece una valutazione più positiva rispetto a “Le aule informatiche e le reti *wifi*” (6,18).

Tab. 29. Soddisfazione media per gli aspetti organizzativi del CdS (ANOVA tra CdS)

Organizzazione del CdS	CdS	N	Soddisfazione e Media	Dev Stand	Test	Significatività
Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate	ING_MEC	51	5,04	2,600	F	0,002
	SC_EF	71	6,01	2,339		
	SC_SOC	27	6,96	1,480		
	Totale	149	5,85	2,392		
I locali e le attrezzature per laboratori, esercitazioni, seminari	ING_MEC	43	5,51	2,240	F	0,092
	SC_EF	52	5,44	2,338		
	SC_SOC	24	6,58	1,816		
	Totale	119	5,70	2,234		
La segreteria didattica e i servizi	ING_MEC	40	4,85	2,131	F	0,011
	SC_EF	62	5,71	1,841		
	SC_SOC	21	6,33	1,683		
	Totale	123	5,54	1,972		
Le aule informatiche e le reti <i>wifi</i>	ING_MEC	42	4,05	2,508	F	0,005
	SC_EF	51	5,20	2,771		
	SC_SOC	22	6,18	1,708		
	Totale	115	4,97	2,605		

8.4. Soddisfazione generale

In riferimento alla domanda “Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto del percorso di studi che stai svolgendo?”, se pur non emerga significatività, si evidenzia una maggiore soddisfazione generale degli studenti del CdS in Scienze Sociologiche (7,54) rispetto agli studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione (7,23) e di Ingegneria Meccanica (6,76).

Tab. 30. Soddisfazione complessiva per il percorso di studi (ANOVA tra CdS)

Corso di Studio	N	Soddisfazione Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	51	6,76	1,739	F	0,088
SC_EF	70	7,23	1,562		
SC_SOC	26	7,54	0,989		
Totale	147	7,12	1,561		

8.5. Valutazione della didattica

Se consideriamo la domanda “Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano la didattica. Per favore valuta ciascuno di essi considerando gli insegnamenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi, scegliendo un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun insegnamento e 10, al contrario, Tutti gli insegnamenti. Rispondi SOLO per gli aspetti di cui hai avuto esperienza”, alcuni

risultati risultano essere significativamente diversi per CdS: la valutazione dell'item "All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono presentati in modo chiaro" é migliore per gli studenti di scienze dell'Educazione e della Formazione (7,24), mentre gli studenti di Scienze Sociologiche valutano più positivamente "Le modalità d'esame sono definite dai docenti in modo chiaro" (7,68) e "Il materiale didattico consigliato dai docenti é adeguato" (7,32).

Tab. 31. Soddisfazione media per la didattica (ANOVA tra CdS)

Aspetti didattici	CdS	N	Soddisfazione e Media	Dev Stand	Test	Significatività
All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono presentati in modo chiaro	ING_MEC	51	6,43	2,003	F	0,030
	SC_EF	70	7,24	1,324		
	SC_SOC	25	6,92	1,631		
	Totale	146	6,90	1,671		
Le modalità d'esame sono definite dai docenti in modo chiaro	ING_MEC	51	6,53	1,973	F	0,011
	SC_EF	70	7,20	1,547		
	SC_SOC	25	7,68	1,069		
	Totale	146	7,05	1,687		
Gli orari di svolgimento delle attività didattiche sono rispettati	ING_MEC	51	7,43	1,868	F	0,876
	SC_EF	69	7,48	1,677		
	SC_SOC	25	7,64	1,221		
	Totale	145	7,49	1,671		
Il materiale didattico consigliato dai docenti é adeguato	ING_MEC	51	5,98	1,985	F	0,004
	SC_EF	69	6,67	1,569		
	SC_SOC	25	7,32	1,282		
	Totale	145	6,54	1,740		

8.6. Valutazione dei docenti

Se consideriamo la domanda "Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano i docenti. Per favore valuta ciascuno di essi considerando i docenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi. Scegli un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun docente e 10, al contrario, Tutti i docenti", dai risultati emerge significatività per alcuni aspetti. Nello specifico, gli studenti di Ingegneria Meccanica danno una valutazione più bassa del seguenti variabili: "I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina" (5,96), "I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro" (5,68), "I docenti sono stati disponibili nei confronti delle esigenze degli studenti" (6,09) e "I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio" (5,93).

Tab. 32. Soddisfazione media per l'azione didattica svolta dai docenti (ANOVA tra CdS)

Azione docenti	CdS	N	Soddisfazione Media	Dev. Stand	Test	Significatività
I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina	ING_MEC	50	5,96	1,784	F	0,055
	SC_EF	70	6,53	1,657		
	SC_SOC	26	6,88	1,583		
	Totale	146	6,40	1,712		
I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro	ING_MEC	50	5,68	1,823	F	0,001
	SC_EF	69	6,72	1,403		
	SC_SOC	26	6,58	1,172		
	Totale	145	6,34	1,591		
I docenti sono stati disponibili nei confronti delle esigenze degli studenti	ING_MEC	44	6,09	1,963	F	0,045
	SC_EF	66	6,85	1,712		
	SC_SOC	25	7,00	1,384		
	Totale	135	6,63	1,774		
I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio	ING_MEC	41	4,85	2,186	F	0,027
	SC_EF	58	5,93	2,135		
	SC_SOC	24	6,04	2,010		
	Totale	123	5,59	2,176		
I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni	ING_MEC	27	6,81	2,039	F	0,669
	SC_EF	41	6,71	2,136		
	SC_SOC	17	7,24	1,821		
	Totale	85	6,85	2,033		

8.7. Sezione tutorato

La sezione “tutorato” é stata approfondita nel dettaglio, in linea con le finalità dello studio e della ricerca. Di seguito presenteremo le analisi di questa sezione.

Per quanto riguarda la domanda “Come sei venuto/a a conoscenza del Servizio Tutorato?”, la modalità di contatto più efficace per il CdS di Ingegneria Meccanica risulta essere il passaparola (44,1%), mentre per il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione le presentazioni in aula (44,6%), infine per Scienze Sociologiche la modalità di contatto più efficace risulta essere il sito web (60%), ma anche rilevante appare il ruolo del passaparola (40%).

Tab. 33. Modalità conoscenza tutorato per Corso di Studio (Risposte multiple)

Modalità conoscenza tutorato	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Sito del Dipartimento/CdS/Scuola	35,3%	30,8%	60,0%	37%
Depliant	11,8%	12,3%	5,0%	11%
Passaparola	44,1%	18,5%	40,0%	29%
Presentazione in aula	29,4%	44,6%	30,0%	38%
Fiere/incontri promossi dall’Ateneo e/o dal CdS	2,9%	26,2%	5,0%	16%
Totale rispondenti=100	34	65	20	119

Dai dati emerge che il Servizio é conosciuto dal 78,8% degli studenti che hanno partecipato

all'indagine: dal 66% degli studenti di Ingegneria Meccanica, dall'89,7% degli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione e dal 72,4% degli studenti di Scienze Sociologiche.

La conoscenza del Servizio Tutorato risulta essere significativamente diversa tra Corsi di studio (Sig.=0,03).

Tab. 34. Conoscenza del Servizio Tutorato per Corso di Studio

Conoscenza tutorato	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
No	34,0%	10,3%	27,6%	21,3%
Sì	66,0%	89,7%	72,4%	78,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gli studenti che utilizzano il Servizio Tutorato sono complessivamente il 27%. Se pur non si raggiunga la significatività statistica (Sig.=0,693) ci sono delle differenze specifiche per CdS: viene utilizzato dal 24,3% degli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione, dal 33,3% degli studenti di Scienze Sociologiche e dal 28,6% degli studenti di Ingegneria Meccanica.

Tab. 35. Utilizzo del Servizio tutorato per Corso di Studio

Utilizzo tutorato	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
No	71,4%	75,7%	66,7%	73,0%
Sì	28,6%	24,3%	33,3%	27,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Complessivamente, come descritto nella tabella 36, il 75% degli studenti rispondenti conosce il Servizio Tutorato e di questi il 20% lo ha anche utilizzato.

Tab. 36. Conoscenza e utilizzo del Servizio Tutorato

Sei/eri a conoscenza dell'esistenza del Servizio Tutorato?	Hai mai usufruito del Servizio Tutorato?			
	N/A	No	Sì	Totale
N/A	4%	-	-	4%
No	20%	-	-	20%
Sì	-	55%	20%	75%
Totale	25%	55%	20%	100%

Alla domanda "Che tipo di servizio hai ricevuto dal Servizio Tutorato?" gli studenti di Ingegneria Meccanica dichiarano di avere ricevuto, nella maggioranza dei casi, orientamento in itinere (90%) e proposte di gruppi studio (50%); gli studenti di Scienze Sociologiche unicamente

informazioni sulla didattica (100%) e orientamento in itinere (100%); quelli di Scienze dell'Educazione e della Formazione principalmente informazioni sulla didattica (73,3%) e orientamento in itinere (73,3%).

Tab. 37. Servizi ricevuti dal tutorato per Corso di Studio (Risposte multiple)

Servizio Ricevuto	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Informazioni sulla didattica	30,0%	73,3%	100,0%	66%
Informazioni sulle strutture (aule, biblioteca, ecc.) e/o sugli adempimenti amministrativi	0,0%	13,3%	0,0%	6%
Orientamento in-itinere	90,0%	73,3%	100,0%	84%
Accompagnamento e supporto al tirocinio e/o all'elaborato finale	10,0%	26,7%	0,0%	16%
Sostegno personalizzato allo studio	30,0%	6,7%	0,0%	13%
Laboratorio didattico	0,0%	6,7%	0,0%	3%
Gruppo studio	50,0%	6,7%	0,0%	19%
Totale rispondenti=100	10	15	7	32

Per la domanda “Di seguito nomineremo alcuni aspetti relativi al Servizio Tutorato. Per favore valuta ciascuno di essi considerando il servizio o i servizi che hai finora ricevuto nel tuo percorso di studio scegliendo un valore da 1 a 10, ove 1 significa Completamente insoddisfatto/a e 10, al contrario, Completamente soddisfatto/a”, non emergono significative differenze nelle valutazioni medie dei vari aspetti per i diversi CdS. Si può comunque sottolineare come gli elementi che sono stati valutati complessivamente più positivamente siano stati: la disponibilità dei Tutor Junior (valore medio 7,84) e la modalità di contatto (valore medio 7,78). Da sottolineare come gli studenti di Ingegneria Meccanica valutino più positivamente la pagina web dei Tutor Junior nel sito del CdS (8).

Tab. 38. Soddisfazione media per il servizio tutorato (ANOVA tra CdS)

Servizio Tutorato	CdS	N	Soddisfazione e media	Dev. Stand.	Test	Significatività
In che misura ritieni che i Tutor Junior ti abbiano aiutato/a a risolvere la questione per cui ti sei rivolto/a loro	ING_MEC	9	6,44	1,810	F	0,930
	SC_EF	12	6,67	2,146		
	SC_SOC	7	6,86	2,610		
	Totale	28	6,64	2,094		
In che misura hai gradito il modo in cui i Tutor Junior si sono relazionati con te	ING_MEC	8	7,50	1,069	F	0,595
	SC_EF	12	7,08	2,234		
	SC_SOC	7	8,00	1,915		
	Totale	27	7,44	1,847		
In che grado valuti la disponibilità dei Tutor Junior	ING_MEC	6	7,67	1,506	F	0,913
	SC_EF	12	7,75	2,563		
	SC_SOC	7	8,14	2,116		
	Totale	25	7,84	2,154		

In che misura ritieni adeguati gli orari di apertura dell'Ufficio Tutorato	ING_MEC	3	6,67	1,155	F	0,608
	SC_EF	10	6,00	1,944		
	SC_SOC	6	6,83	1,329		
	Totale	19	6,37	1,640		
In che misura ritieni utile la pagina web dei Tutor Junior nel sito del tuo Corso di Studio	ING_MEC	2	8,00	2,828	F	0,853
	SC_EF	8	6,75	3,012		
	SC_SOC	3	7,00	1,732		
	Totale	13	7,00	2,582		
In che misura hai gradito le modalità di contatto (ad esempio: mail, telefono, in presenza) utilizzate dai Tutor Junior	ING_MEC	4	8,75	1,893	F	0,449
	SC_EF	10	7,20	2,300		
	SC_SOC	4	8,25	2,062		
	Totale	18	7,78	2,157		
Nel complesso, in che misura sei soddisfatto del Servizio Tutorato	ING_MEC	6	7,00	2,000	F	0,865
	SC_EF	13	7,46	2,259		
	SC_SOC	7	7,57	1,512		
	Totale	26	7,38	1,961		

8.8. Sezione competenze trasversali

In merito alle competenze trasversali, sono state organizzate quattro domande che volevano indagare come gli studenti percepivano l'importanza di alcune competenze per il percorso di studio. Dalla prima domanda "Valuta l'importanza che hanno le seguenti conoscenze in relazione al tuo specifico percorso di studio" (codifica: 1 importante, 0 non importante), le risposte all'item "Conoscenza di altre culture e di altri costumi" risultano differenti tra i CdS in modo altamente significativo: per gli studenti di Scienze Sociologiche e di Scienze dell'Educazione, in particolare, questo aspetto appare molto importante (0,89 e 0,86 rispettivamente quando 1 é "importante"), e poco importante per gli studenti di Ingegneria Meccanica (0,18 quando 0 é non importante).

Tab. 39. *Importanza media attribuita alle Conoscenze (ANOVA tra CdS)*

Conoscenze	CdS	N	Importanza Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
Conoscenza di una lingua straniera	ING_MEC	50	,86	,351	F	0,404
	SC_EF	71	,77	,421		
	SC_SOC	28	,75	,441		
	Totale	149	,80	,402		
Conoscenze informatiche relative al proprio ambito di studio	ING_MEC	50	,82	,388	F	0,123
	SC_EF	71	,68	,471		
	SC_SOC	27	,63	,492		
	Totale	148	,72	,452		
Conoscenza di altre culture e di altri costumi	ING_MEC	50	,18	,388	F	0,000
	SC_EF	71	,86	,350		
	SC_SOC	28	,89	,315		
	Totale	149	,64	,482		

Alla seconda domanda “Valuta l'importanza che hanno le seguenti capacità in relazione al tuo specifico percorso di studio”, gli aspetti che risultano essere significativi sono: la “Capacità nelle relazioni interpersonali”, la “Capacità di comunicare con persone non esperte della propria materia” “Capacità di autovalutazione” “Capacità di negoziazione”: tutte capacità considerate relativamente meno importanti dagli studenti di Ingegneria Meccanica (rispettivamente 0,47; 0,61; 0,75; 0,50).

Tab. 40. Importanza media attribuita a una serie di Capacità (ANOVA tra CdS)

Capacità	CdS	N	Importanza Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
Capacità di analisi e sintesi	ING_MEC	51	,96	,196	F	0,081
	SC_EF	71	,89	,318		
	SC_SOC	28	1,00	,000		
	Totale	150	,93	,250		
Capacità di organizzazione e pianificazione	ING_MEC	51	1,00	,000	F	0,447
	SC_EF	71	,97	,167		
	SC_SOC	28	,96	,189		
	Totale	150	,98	,140		
Capacità di gestione delle informazioni	ING_MEC	51	1,00	,000	F	0,110
	SC_EF	71	,92	,280		
	SC_SOC	27	,93	,267		
	Totale	149	,95	,226		
Capacità nelle relazioni interpersonali	ING_MEC	51	,47	,504	F	0,000
	SC_EF	71	,94	,232		
	SC_SOC	28	,96	,189		
	Totale	150	,79	,411		
Capacità di adattamento a nuove situazioni	ING_MEC	51	,90	,300	F	0,085
	SC_EF	71	,97	,167		
	SC_SOC	28	1,00	,000		
	Totale	150	,95	,212		
Capacità di adattare le conoscenze teoriche alla pratica	ING_MEC	50	,96	,198	F	0,554
	SC_EF	71	,96	,203		
	SC_SOC	28	1,00	,000		
	Totale	149	,97	,181		
Capacità di comunicare con persone non esperte della propria materia	ING_MEC	51	,61	,493	F	0,000
	SC_EF	71	,90	,300		
	SC_SOC	28	,93	,262		
	Totale	150	,81	,396		
Capacità di capire linguaggi e proposte di altri specialisti]	ING_MEC	51	,86	,348	F	0,682
	SC_EF	71	,89	,318		
	SC_SOC	28	,93	,262		
	Totale	150	,89	,318		
Capacità di autovalutazione	ING_MEC	51	,75	,440	F	0,000
	SC_EF	71	,97	,167		
	SC_SOC	28	,93	,262		
	Totale	150	,89	,318		

Capacità di negoziazione	ING_MEC	50	,50	,505	F	0,032
	SC_EF	71	,66	,476		
	SC_SOC	28	,79	,418		
	Totale	149	,63	,484		

La terza domanda “Valuta l'importanza che hanno le seguenti competenze trasversali personali in relazione al tuo specifico percorso di studio” vuole analizzare l'importanza di alcune competenze trasversali di carattere personale (Tab. 41). L'analisi della varianza delle medie tra i gruppi é risultata significativa per le variabili:

- “Riconoscimento della diversità e della multiculturalità”, considerata meno importante dagli studenti di Ingegneria Meccanica (0,26);
- “Impegno etico”, considerata meno importante dagli studenti di Ingegneria Meccanica (0,38) “Iniziativa e spirito imprenditoriale”, considerata più importante per gli studenti di Ingegneria Meccanica (0,84);
- “Esperienza pregressa”, considerata meno importante per gli studenti di Scienze Sociologiche (0,56).

Tab. 41. Importanza media attribuita alle Competenze trasversali personali (ANOVA tra CdS)

Competenze trasversali personali	CdS	N	Importanza Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
Riconoscimento della diversità e della multiculturalità	ING_MEC	50	,26	,443	F	0,000
	SC_EF	71	,93	,258		
	SC_SOC	27	,93	,267		
	Totale	148	,70	,459		
Ragionamento critico	ING_MEC	50	,90	,303	F	0,214
	SC_EF	71	,94	,232		
	SC_SOC	27	1,00	,000		
	Totale	148	,94	,240		
Impegno etico	ING_MEC	50	,38	,490	F	0,000
	SC_EF	71	,82	,390		
	SC_SOC	27	,85	,362		
	Totale	148	,68	,470		
Apprendimento autonomo	ING_MEC	50	,94	,240	F	0,435
	SC_EF	71	,87	,335		
	SC_SOC	27	,93	,267		
	Totale	148	,91	,294		
Creatività	ING_MEC	50	,80	,404	F	0,269
	SC_EF	71	,90	,300		
	SC_SOC	28	,82	,390		
	Totale	149	,85	,356		
Leadership	ING_MEC	50	,72	,454	F	0,095
	SC_EF	71	,58	,497		
	SC_SOC	27	,48	,509		
	Totale	148	,61	,490		

Iniziativa e spirito imprenditoriale	ING_MEC	50	,84	,370	F	0,000
	SC_EF	71	,46	,502		
	SC_SOC	27	,22	,424		
	Totale	148	,55	,499		
Motivazione al miglioramento	ING_MEC	50	,94	,240	F	0,050
	SC_EF	71	1,00	,000		
	SC_SOC	27	1,00	,000		
	Totale	148	,98	,141		
Esperienza pregressa	ING_MEC	49	,82	,391	F	0,020
	SC_EF	71	,80	,401		
	SC_SOC	27	,56	,506		
	Totale	147	,76	,427		
Ambizione personale	ING_MEC	49	,92	,277	F	0,074
	SC_EF	71	,76	,430		
	SC_SOC	27	,85	,362		
	Totale	147	,83	,377		

La quarta domanda “Valuta l’importanza che hanno le seguenti competenze trasversali di base in relazione al tuo specifico percorso di studio”, che vuole pesare l’importanza di altre competenze trasversali utili agli studenti, risulta essere significativa per quanto riguarda la variabile “Comunicazione orale e scritta” (relativamente meno importante per Ingegneria Meccanica, 0,86) e “Lavorare in un contesto internazionale” (meno importante per Scienze dell’Educazione e della Formazione, 0,61).

Tab. 42. *Importanza media attribuita alle Competenze trasversali di base (ANOVA tra CdS)*

Competenze trasversali di base	CdS	N	Importanza Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
Comunicazione orale e scritta	ING_MEC	49	,86	,354	F	0,11
	SC_EF	71	,97	,167		
	SC_SOC	28	1,00	,000		
	Totale	148	,94	,240		
Risoluzione di problemi	ING_MEC	50	,98	,141	F	0,053
	SC_EF	71	,96	,203		
	SC_SOC	28	,93	,262		
	Totale	149	,96	,197		
Saper prendere decisioni	ING_MEC	50	,92	,274	F	0,442
	SC_EF	71	,96	,203		
	SC_SOC	27	,89	,320		
	Totale	148	,93	,252		
Lavorare in gruppo	ING_MEC	50	,84	,370	F	0,128
	SC_EF	71	,93	,258		
	SC_SOC	28	,96	,189		
	Totale	149	,91	,293		
Lavorare in gruppo a livello interdisciplinare	ING_MEC	50	,80	,404	F	0,081
	SC_EF	71	,90	,300		
	SC_SOC	27	,96	,192		
	Totale	148	,88	,328		

Lavorare in un contesto internazionale	ING_MEC	50	,88	,328	F	0,002
	SC_EF	71	,61	,492		
	SC_SOC	27	,81	,396		
	Totale	148	,74	,442		
Sensibilità per i temi ambientali	ING_MEC	50	,62	,490	F	0,194
	SC_EF	70	,49	,503		
	SC_SOC	26	,42	,504		
	Totale	146	,52	,501		
Utilizzo di internet per la comunicazione e per l'informazione	ING_MEC	50	,88	,328	F	0,417
	SC_EF	71	,83	,377		
	SC_SOC	28	,93	,262		
	Totale	149	,87	,342		

9. Fattori caratterizzanti per CdS

Di seguito presenteremo la distribuzione per CdS di alcuni fattori caratterizzanti e nello specifico: la regione di residenza, l'età, il sesso, la scuola secondaria di provenienza e il voto di diploma.

9.1. Il sesso

In merito al sesso (Tab. 43) dei rispondenti, il 55,4% é di genere femminile, e il rimanente 44,6% di genere maschile. Nei singoli contesti vediamo delle specificità rilevanti: nel CdS in Ingegneria Meccanica la quasi totalità degli studenti é di genere maschile (98,1%), mentre la situazione si rovescia a Scienze dell'Educazione e della Formazione in cui il 90,9% sono studentesse. Le analisi statistiche rivelano un'elevata significatività della differenza della composizione per sesso dei CdS analizzati ($p_value=0,000$).

Tab. 43. Percentuali dei rispondenti dei CdS per sesso

Sesso	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
F	1,9%	90,9%	57,1%	55,4%
M	98,1%	9,1%	42,9%	44,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.2. La regione di residenza

In relazione a questa variabile emerge che tutti gli studenti del CdS in Ingegneria Meccanica sono residenti in Regione Veneto, mentre per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione l'8,5% degli studenti proviene da fuori regione e per il CdS in Scienze Sociologiche ben il 20% viene da fuori regione. Le analisi statistiche confermano l'elevata significatività della differenza

della composizione in relazione alla Regione di residenza dei CdS analizzati (Sig.=0,004).

Tab. 44. Percentuali dei rispondenti dei CdS per regione

Regione di residenza	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Fuori regione	-	8,5%	20,0%	7,8%
Veneto	100,0%	91,5%	80,0%	92,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.3. L'età all'immatricolazione

In riferimento all'età si verifica che gli studenti del CdS in Ingegneria Meccanica hanno un'età media di 22 anni, gli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione hanno un'età media di 23 anni, mentre quelli di Scienze Sociologiche quasi di 24 (23,7). Le analisi statistiche non rivelano tuttavia un'elevata significatività della differenza della composizione quanto riguarda l'età.

Tab. 45. Età all'immatricolazione (ANOVA tra CdS)

Corso di Studio	N	Importanza Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	55	22,09	1,670	F	0,080
SC_EF	82	23,02	3,460		
SC_SOC	30	23,73	4,975		
Totale	167	22,84	3,380		

9.4. La Scuola Secondaria di provenienza

In riferimento alla Scuola Secondaria precedentemente frequentata dagli studenti, si osserva che gli studenti di Ingegneria Meccanica hanno frequentato o un Istituto tecnico (38,2%) o un Liceo (61,8%). Risultano essere preponderanti queste tipologie di Scuola anche in Scienze dell'Educazione e della Formazione (Istituto tecnico 29,3% e Liceo 46,7%) e in Scienze Sociologiche (Istituto tecnico 46,7% e Liceo 40%).

Tab. 46. Percentuali dei rispondenti dei CdS per Scuola di provenienza

SMS	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Totale
Istituto Professionale	-	8,5%	6,7%	5,4%
Istituto Tecnico	38,2%	29,3%	46,7%	35,3%
Istituto d'Arte	-	1,2%	3,3%	1,2%
Liceo	61,8%	54,9%	40,0%	54,5%
Scuola Estera	-	2,4%	-	1,2%
Altro	-	3,7%	3,3%	2,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

9.5. Il voto di diploma

In riferimento al voto di maturità (Tab. 47), è stata realizzata un'analisi delle medie. Dai dati emerge che gli studenti del CdS in Ingegneria Meccanica si diplomano con un voto più alto (81,5 in media) rispetto agli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione (74,5 in media) e di Scienze Sociologiche (73,4 in media): le differenze tra questi valori sono altamente significative.

Tab. 47. Voto di diploma (ANOVA tra CdS)

Voto di diploma	N	Voto Medio	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	55	81,56	15,349	F	0,001
SC_EF	82	74,55	9,724		
SC_SOC	30	73,40	8,935		
Totale	167	76,65	12,199		

10. Le domande di ricerca

A partire dai risultati della letteratura e dai dati raccolti, si cercherà ora di utilizzare i dati disponibili per rispondere a una serie di domande di ricerca che intendono interpretare il successo e l'insuccesso nelle carriere universitarie a partire dai fattori individuali e contestuali osservati.

Queste domande sono esplicitate in tabella 48 e rispettivamente riferite alle azioni dei fattori individuali e ai fattori contestuali. Per ogni domanda di ricerca si presentano gli indicatori/variabili che verranno utilizzate per dar loro risposta.

Tab. 48. Domande di ricerca dell'indagine

Fattori individuali dello studente	Indicatori\Variabili
1. Prima domanda di ricerca: Il percorso, inteso come outcome di carriera dello studente, è correlato alle performance?	→Percorso + Performance e aspettativa analisi delle corrispondenze
2. Seconda domanda di ricerca: Alcuni fattori caratterizzati influenzano il rendimento accademico? (fattori caratterizzanti: sesso, luogo di residenza, età all'immatricolazione, scuola di provenienza)	→Regione-Residenza →Età →Sesso →Scuola di provenienza
3. Terza domanda di ricerca: La condizione socio-economica influenza il rendimento accademico? (fattori	→Esperienza universitaria in famiglia →Condizione lavorativa

<p>socio-culturali: legati alla famiglia di origine ed alle condizioni economiche, studente lavoratore)</p> <p>4. Quarta domanda di ricerca: Alcuni fattori psicologici legati allo studio influenzano il rendimento accademico? (capacità di studio e motivazione)</p> <p>5. Quinta domanda di ricerca: Che influenza ha l'orientamento e la motivazione alla scelta nel rendimento? (fattori legati alla consapevolezza delle scelta fatta per l'Università e per il CdS specifico).</p> <p>6. Sesta domanda di ricerca: Il percorso pre-universitario influenza il rendimento accademico? (fattori legati alla formazione pre-universitaria: scarso esito nella scuola superiore, bocciature, il voto ottenuto all'esame di maturità).</p>	<p>→Benefici economici</p> <p>→Indice capacità di studio →Indice motivazione</p> <p>→Indice scelta consapevole e ragionata</p> <p>→Indice percorso pre-universitario →Voto di diploma</p>
---	---

Fattori del contesto	Indicatori\Variabili
<p>a. <u>Del sistema universitario</u></p> <p>7. Settima domanda di ricerca: Alcuni fattori contestuali influenzano il percorso di studio? (il pendolarismo influenza il rendimento accademico? La frequenza alle lezioni?)</p> <p>8. Ottava domanda di ricerca: Conoscere e utilizzare i servizi é predittivo al successo? (fattori riguardanti i servizi offerti dall'Ateneo e dal Cds: conoscenza ed utilizzo; nello specifico il tutorato).</p> <p>9. Nona domanda di ricerca: La soddisfazione rispetto al percorso che si svolge é predittiva del successo o dell'insuccesso?</p> <p>a. <u>Della didattica e della docenza</u></p> <p>10. Decima domanda di ricerca: Alcune questioni legate alla didattica influiscono sul percorso di studio?</p> <p>11. Undicesima domanda di ricerca: Alcune questioni legate alla docenza influiscono sul percorso di studio?</p>	<p>→Indice sede e domicilio →Frequenza lezioni</p> <p>→Conoscenza – utilizzo tutorato →Conoscenza dei servizi</p> <p>→Indice soddisfazione rapporti con gli attori →Soddisfazione CdS →Soddisfazione generale</p> <p>→Valutazione della didattica</p> <p>→Valutazione della docenza</p>

11. L'analisi dei dati per la verifica delle ipotesi di ricerca

Di seguito presenteremo l'analisi dei dati con cui si è cercato di dar risposta alle domande di ricerca (Allegato CD 5.7). L'approccio utilizzato (tranne che nel caso della prima domanda di ricerca, in cui si utilizzerà l'analisi delle corrispondenze) è quello della verifica di ipotesi, condotto attraverso il test non parametrico del Chi quadro nel caso in cui le variabili esplicative siano qualitative, e attraverso l'analisi della varianza delle medie nel caso di variabili cardinali. Le analisi saranno sempre condotte separatamente per Corso di Studio, mettendo anche in evidenza le differenze eventuali negli effetti dei vari fattori. Una volta svolte nel dettaglio le analisi fattore per fattore, verrà presentata una tabella di sintesi con la presentazione dei risultati ottenuti.

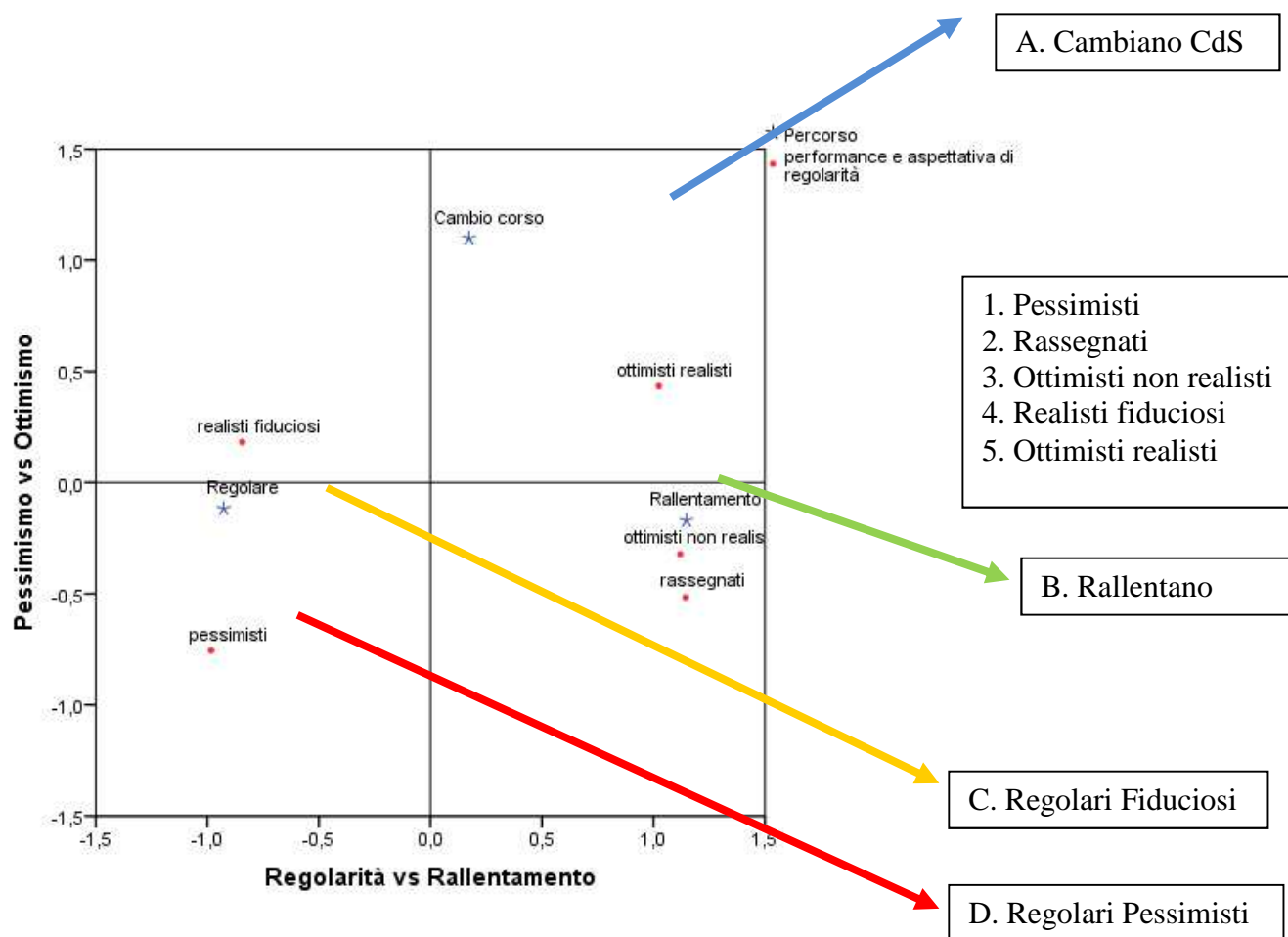
Prima domanda di ricerca: il percorso, inteso come *outcome* di carriera dello studente, è correlato alla performance?

In merito alla prima domanda di ricerca, ossia se l'*outcome* degli studenti sia correlato alla loro effettiva performance, abbiamo analizzato la dimensione della performance oggettiva integrata dagli aspetti di percezione soggettiva, considerando l'indice di sintesi "performance e aspettative di regolarità" in relazione ai diversi percorsi, ed è stata elaborata una tavola di contingenza.

La relazione tra queste due variabili studiata attraverso il test Chi Quadro, risulta essere molto significativa (Sig.=0,000). Attraverso l'"analisi delle corrispondenze", presentata nel Grafico 6, vengono analizzate congiuntamente le due variabili d'interesse, in modo da descrivere le relazioni esistenti tra le variabili e tra le loro modalità in uno spazio ridotto a due dimensioni. Si possono in questo modo analizzare le distanze tra le modalità delle due variabili, e quindi ridecrivere le proprietà osservate come due dimensioni latenti, rappresentate dai due assi cartesiani in cui sono rimisurate le modalità delle variabili originali. Nel nostro caso, la prima dimensione, che assorbe la maggior parte della variabilità (inerzia=0,889), va dalla "regolarità" al "rallentamento", passando per il cambio di CdS. L'altra dimensione descrive performance e percezione (inerzia =0,024) e va dal "pessimismo" all'"ottimismo e gradua da un livello più basso (pessimisti) passando per "rassegnati", "ottimisti non realisti", "realisti fiduciosi" e "ottimisti realisti".

La proiezione delle modalità sul piano permette di cogliere la vicinanza/lontananza tra le modalità e fa riconoscere attrazioni/repulsioni tra di esse. In questo modo possiamo suddividere i "regolari" in due sottogruppi ("pessimisti" o "fiduciosi"), mentre per il "Cambio di CdS" si evidenzia un'eterogeneità di atteggiamenti. Il "rallentamento" si avvicina, da una parte alla

“rassegnazione” e dall’altra all’“ottimismo non realista”.



Graf. 6. Analisi delle corrispondenze

I risultati di questa analisi verranno utilizzati per definire quella che sarà la “variabile risposta” delle varie domande di ricerca di questo studio, cioè la variabile “Rendimento accademico” (unione tra *outcome* e performance), che sarà articolata nelle cinque modalità: regolari pessimisti, regolari fiduciosi, rallentano, abbandonano, cambiano corso.

Per i percorsi “abbandono”, cambio di corso/cambio Ateneo, e “rallentamento”, sono state somministrate delle specifiche domande che volevano indagare la motivazione dell’abbandono, del cambio o del rallentamento. A tali specifiche domande (Hai abbandonato-cambiato-rallentato per la difficoltà negli studi? Hai abbandonato-cambiato-rallentato per il poco interesse per le discipline? Hai abbandonato perché hai trovato difficoltà ad inserirti nel contesto universitario? Hai abbandonato-cambiato-rallentato perché hai trovato lavoro? Hai abbandonato-cambiato-rallentato per problemi personali?) i pochi rispondenti per l’abbandono (n=6) e per il cambio di CdS (n=6)

dichiarano che i principali motivi sono relativi al poco interesse per le discipline e a problemi personali.

Invece, se facciamo riferimento al “rallentamento”, la maggioranza (n=35) dichiara di aver rallentato il percorso per legati alla didattica e/o a difficoltà relative al sistema universitario, come difficoltà nel superare uno o più esami, problemi con docenti, problemi con studenti e difficoltà organizzative, seguito da motivi personali (non di salute) (n=20), motivi di lavoro (n=13) e motivi di salute (n=9).

11.1. Influenza dei fattori individuali dello studente

Seconda domanda di ricerca: *Alcuni fattori caratterizzanti influenzano il rendimento accademico? (fattori caratterizzanti: sesso, luogo di residenza, età all’immatricolazione, scuola di provenienza)*

In merito alla seconda domanda di ricerca, ossia se alcuni fattori caratterizzanti personali, come sesso, luogo di residenza, età all’immatricolazione e Scuola di provenienza, influenzino il rendimento accademico, é stata analizzata l’associazione tra tali elementi e il “rendimento accademico”, così come definito nel paragrafo precedente.

Per le diverse variabili categoriali di interesse é stata elaborata una tavola di contingenza. Fatto cento il totale dei rispondenti per CdS, si sono osservate le distribuzioni dei fattori di interesse nei tre che costituiscono i nostri casi studio. La distribuzione marginale del fattore ritenuto influente sull’*outcome* accademico é stata quindi confrontata con le distribuzioni condizionate e si é stabilita la significatività statistica (attraverso il Test del Chi Quadro) dell’associazione tra ciascun fattore analizzato e rendimento accademico, e anche calcolati i residui standardizzati che identificano le celle in cui la significatività delle differenze si concentrano³³.

Il **sesso** dei rispondente, la cui distribuzione abbiamo visto molto diversa nei vari CdS (cfr. Tab. 41), mostra effetti significativi sul rendimento accademico solo per il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione: più studenti maschi, in particolare, cambiano corso (57,1% e un valore del residuo standardizzato pari a 2,6) (Tab. 49). Possiamo rilevare alcune tendenze, pur non significative nella relazione con l’*outcome* accademico, anche nel CdS in Ingegneria

³³ Le tabelle che riportano i valori dei residui standardizzati sono riportate nell’Allegato CD 5.7; nelle tabelle presentate nel testo verranno indicati solo nel caso di significatività in parentesi, accanto al valore percentuale corrispondente.

Meccanica, dove la totalità delle studentesse “rallentano”, e nel CdS in Scienze Sociologiche dove meno studenti maschi rallentano il loro percorso (8,3%)

Tab. 49. Analisi di associazione per CdS – Sesso e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	Sesso		Totale	Test	Significatività
		F	M			
ING_MEC	regolari pessimisti		13,7%	13,5%	χ^2	0,894
	regolari fiduciosi		33,3%	32,7%		
	rallentano	100,0%	47,1%	48,1%		
	abbandonano		3,9%	3,8%		
	cambiano corso		2,0%	1,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	10,0%		9,1%	χ^2	0,026
	regolari fiduciosi	35,7%	42,9%	36,4%		
	rallentano	35,7%		32,5%		
	abbandonano	5,7%		5,2%		
	cambiano corso	12,9%	57,1% (z=2,6)	16,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	6,3%	8,3%	7,1%	χ^2	0,519
	regolari fiduciosi	43,8%	50,0%	46,4%		
	rallentano	31,3%	8,3%	21,4%		
	abbandonano		8,3%	3,6%		
	cambiano corso	18,8%	25,0%	21,4%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

In tabella 50 si osserva come la **residenza in regione o fuori regione** influisca in modo significativo sul rendimento accademico solo il CdS in Scienze dell’Educazione: i fuori regione abbandonano in misura significativamente superiore (33,3% e un valore del residuo standardizzato pari a 3,1). Nel CdS in Ingegneria Meccanica non vi sono studenti provenienti da fuori regione e quindi non é possibile svolgere alcuna analisi sull’effetto del fattore residenza. Nel CdS in Scienze Sociologiche i fuori regione hanno delle caratteristiche che differiscono dal totale, anche se ciò non risulta statisticamente significativo: sono molto meno i “regolari fiduciosi” (16,7%) e di più coloro che rallentano (33,3%), che abbandonano (16,7%) e che cambiano CdS (33,3%).

Tab. 50. Analisi di associazione per CdS – Residenza e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	Residenza		Totale	Test	Significatività
		Fuori Regione	Regione			
ING_MEC	regolari pessimisti	-	13,2%	13,2%	-	-
	regolari fiduciosi	-	32,1%	32,1%		
	rallentano	-	49,1%	49,1%		
	abbandonano	-	3,8%	3,8%		
	cambiano corso	-	1,9%	1,9%		
	Totale	-	100,0%	100,0%		

SC_EF	regolari pessimisti	16,7%	8,3%	9,0%	χ^2	0,017
	regolari fiduciosi	33,3%	37,5%	37,2%		
	rallentano	16,7%	33,3%	32,1%		
	abbandonano	33,3% ($z=3,1$)	2,8%	5,1%		
	cambiano corso	-	18,1%	16,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	-	8,7%	6,9%	χ^2	0,162
	regolari fiduciosi	16,7%	52,2%	44,8%		
	rallentano	33,3%	21,7%	24,1%		
	abbandonano	16,7%	-	3,4%		
	cambiano corso	33,3%	17,4%	20,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

In relazione all'età (Tab. 51) abbiamo realizzato un'analisi della varianza per tipo di rendimento accademico (ANOVA multivariata, svolta cioè contemporaneamente in relazione ai tre CdS in analisi). L'analisi non evidenzia significatività delle differenze delle medie in nessuno dei CdS considerati. Si può comunque segnalare per il CdS in Ingegneria Meccanica come i regolari pessimisti tendano a presentare una età media maggiore (23,57), mentre per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione i regolari pessimisti (21,71) e chi abbandona (21,75) è più giovane rispetto al totale. Infine, per il CdS in Scienze Sociologiche chi rallenta il proprio percorso è un po' più grande d'età (26,29).

Tab. 51. ANOVA multivariata per CdS - Età e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	7	23,57	2,637	F	0,175
	regolari fiduciosi	17	21,76	1,033		
	rallentano	26	21,96	1,708		
	abbandonano	2	21,50	0,707		
	cambiano corso	1	22,00	-		
	Totale	53	22,09	1,701		
SC_EF	regolari pessimisti	7	21,71	0,488	F	0,766
	regolari fiduciosi	29	23,31	3,992		
	rallentano	25	23,36	4,386		
	abbandonano	4	21,75	0,957		
	cambiano corso	13	23,08	1,553		
	Totale	78	23,06	3,540		
SC_SOC	regolari pessimisti	2	22,00	,000	F	0,672
	regolari fiduciosi	13	23,23	4,902		
	rallentano	7	26,29	7,718		
	abbandonano	1	21,00	.		
	cambiano corso	6	23,17	,983		
	Totale	29	23,79	5,052		

La **Scuola secondaria di provenienza** (Tab. 52), non risulta influire in modo significativo sul rendimento. Tuttavia possiamo segnalare (se pur non si raggiunga la significatività) che nel CdS in Ingegneria Meccanica i “regolari fiduciosi” sono relativamente più numerosi tra coloro che arrivano da un Liceo (44,1%) rispetto a coloro che hanno alle spalle un Istituto Tecnico (15,8%). Inoltre i Tecnici tendono a presentare una quota di rallentamenti superiore (57,9%). Unico dato comunque statisticamente significativo é la abnorme quota di abbandoni tra gli studenti di SC_EF che provengono da “altri” percorsi scolastici.

Tab. 52. Analisi di associazione per CdS – Scuola di provenienza e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	Professionale	Ist. Tecnico	Istituto d'Arte	Liceo	Scuola Estera	Altro	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	-	21,1%	-	8,8%	-	-	13,2%	χ^2	0,284
	regolari fiduciosi	-	15,8%	-	41,2%	-	-	32,1%		
	rallentano	-	57,9%	-	44,1%	-	-	49,1%		
	abbandonano	-	5,3%	-	2,9%	-	-	3,8%		
	cambiano corso	-	-	-	2,9%	-	-	1,9%		
	Totale	-	100,0%	-	100,0%	-	-	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	-	8,7%	-	9,5%	-	33,3%	9,0%	χ^2	0,846
	regolari fiduciosi	28,6%	34,8%	100,0%	38,1%	50,0%	33,3%	37,2%		
	rallentano	57,1%	34,8%	-	28,6%	50,0%	-	32,1%		
	abbandonano	-	4,3%	-	4,8%	-	33,3% (z=2,2)	5,1%		
	cambiano corso	14,3%	17,4%	-	19,0%	-	-	16,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	-	-	-	16,7%	-	-	6,9%	χ^2	0,721
	regolari fiduciosi	50,0%	53,8%	-	41,7%	-	-	44,8%		
	rallentano	-	23,1%	100,0%	16,7%	-	100,0%	24,1%		
	abbandonano	-	-	-	8,3%	-	-	3,4%		
	cambiano corso	50,0%	23,1%	-	16,7%	-	-	20,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	-	100,0%	100,0%		

Terza domanda di ricerca: La condizione socio-economica influenza il rendimento accademico? (fattori socio-culturali: legati alla famiglia di origine ed alle condizioni economiche, studente lavoratore)

In relazione alle terze domande di ricerca, relativa a fattori di carattere socio-economico-culturale, abbiamo analizzato una serie di variabili che riguardano la condizione sociale ed economica degli studenti per capire se possa aver influenzato il loro rendimento accademico. In relazione all'indice di “**esperienza universitaria in famiglia**” (Tab. 53), non emergono particolari elementi di significatività. Tuttavia, a livello descrittivo si possono evidenziare alcune tendenze interessanti; per il CdS in Ingegneria Meccanica chi ha almeno una laurea in famiglia tende ad

essere meno “regolare pessimista” (9,1%) e a non abbandonare. Per quanto riguarda il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione, chi ha un’esperienza universitaria in famiglia tende a essere più regolare fiducioso (31,8%) ma anche a rallentare di più (40,9%).

Per il CdS in Scienze Sociologiche si nota che coloro che hanno in famiglia almeno una persona con una laurea, o che sta per conseguire una, tende a essere maggiormente “regolare e fiducioso”, ma anche ad abbandonare di più (12,5%) e a cambiare maggiormente percorso di studio (37,5%).

*Tab. 53. Analisi di associazione per CdS –
Esperienza universitaria in famiglia e rendimento accademico*

CdS	Rendimento accademico	almeno una	nessuna	Totale	Test	Significat ività
ING_MEC	regolari pessimisti	9,1%	16,1%	13,2%	χ^2	0,364
	regolari fiduciosi	40,9%	25,8%	32,1%		
	rallentano	45,5%	51,6%	49,1%		
	abbandonano	-	6,5%	3,8%		
	cambiano corso	4,5%	-	1,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	4,5%	11,3%	9,3%	χ^2	0,730
	regolari fiduciosi	31,8%	41,5%	38,7%		
	rallentano	40,9%	28,3%	32,0%		
	abbandonano	4,5%	3,8%	4,0%		
	cambiano corso	18,2%	15,1%	16,0%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	12,5%	4,8%	6,9%	χ^2	0,125
	regolari fiduciosi	12,5%	57,1%	44,8%		
	rallentano	25,0%	23,8%	24,1%		
	abbandonano	12,5%	-	3,4%		
	cambiano corso	37,5%	14,3%	20,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

Con riferimento alla **condizione lavorativa** (Tab. 54) emerge un effetto significativo tra gli studenti del CdS in Ingegneria Meccanica, in particolare risultano essere più “regolari pessimisti” quando svolgono un’attività a tempo pieno o part-time (50% con $z=2,0$) e abbandonano di più (25% con $z=2,2$). Nel CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione notiamo una tendenza (pur non significativa, dei “regolari fiduciosi” a essere meno numerosi tra coloro che svolgono un’attività a tempo pieno o part-time (9,1%).

Tab. 54. Analisi di associazione per CdS – Condizione lavorativa e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	non svolge attività lavorativa	svolge altre attività (di tipo precario o parasubordinato)	svolge attività part-time o a tempo pieno	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	4,3%	15,4%	50,0% (z=2,0)	13,2%	χ^2	0,052
	regolari fiduciosi	30,4%	38,5%	-	32,1%		
	rallentano	60,9%	42,3%	25,0%	49,1%		
	abbandonano	4,3%	-	25,0% (z=2,2)	3,8%		
	cambiano corso	-	3,8%	-	1,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	12,0%	7,3%	9,1%	9,1%	χ^2	0,174
	regolari fiduciosi	32,0%	48,8%	9,1%	37,7%		
	rallentano	40,0%	24,4%	45,5%	32,5%		
	abbandonano	8,0%	2,4%	-	3,9%		
	cambiano corso	8,0%	17,1%	36,4%	16,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	7,7%	8,3%	-	6,9%	χ^2	0,702
	regolari fiduciosi	38,5%	50,0%	50,0%	44,8%		
	rallentano	30,8%	8,3%	50,0%	24,1%		
	abbandonano	-	8,3%	-	3,4%		
	cambiano corso	23,1%	25,0%	-	20,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Infine, considerando la questione economica (Tab. 55), intesa come **benefici economici** quali riduzione delle tasse o essere beneficiari della borsa di studio, non c'è significatività degli effetti sul rendimento accademico per nessuno dei CdS considerati. Tuttavia, a livello descrittivo, possiamo rilevare una presenza leggermente inferiore di “regolari fiduciosi” tra coloro che non ricevono nessun beneficio economico a Scienze dell’Educazione e della Formazione (34,6%) e a Scienze Sociologiche (37,5%).

Tab. 55. Analisi di associazione per CdS –Benefici economici e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	No	Sì, di qualche tipo	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	13,8%	13,6%	13,7%	χ^2	0,832
	regolari fiduciosi	31,0%	36,4%	33,3%		
	rallentano	51,7%	50,0%	51,0%		
	cambiano corso	3,4%	-	2,0%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	11,5%	8,9%	9,9%	χ^2	0,733
	regolari fiduciosi	34,6%	44,4%	40,8%		
	rallentano	42,3%	31,1%	35,2%		
	cambiano corso	11,5%	15,6%	14,1%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

SC_SOC	regolari pessimisti	-	10,0%	7,1%	χ^2	0,504
	regolari fiduciosi	37,5%	50,0%	46,4%		
	rallentano	25,0%	25,0%	25,0%		
	cambiano corso	37,5%	15,0%	21,4%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

Quarta domanda di ricerca: Alcuni fattori psicologici legati allo studio influenzano il rendimento accademico? (*capacità di studio e motivazione*)

In relazione alla quarta domanda di ricerca, relativa a fattori di carattere psicologico legati allo studio, abbiamo analizzato gli indicatori precedentemente individuati a rappresentare le dimensioni che riguardano la capacità di studio (cfr. Tab. 56) e la motivazione (cfr. Tab. 57).

L'indice di sintesi "**capacità di studio**" sottoposto ad analisi della varianza rispetto alle medie dei vari sottogruppi di studenti classificati per rendimento accademico, risulta essere significativo per il CdS in Scienze Sociologiche (Sig.=0,025): la media di tale indice risulta infatti particolarmente bassa per i "regolari pessimisti" (3,3) e per coloro che cambiano CdS (3,3) mentre é significativamente più alta per i "regolari fiduciosi" (4,1).

Tab. 56. ANOVA multivariata per CdS - Capacità di studio e rendimento accademico

CdS	Rendimento Accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	7	3,393	,5125	F	0,574
	regolari fiduciosi	17	3,588	,4836		
	rallentano	25	3,395	,4659		
	cambiano corso	1	3,250	.		
	Totale	50	3,458	,4735		
SC_EF	regolari pessimisti	7	3,852	,6081	F	0,213
	regolari fiduciosi	28	3,768	,4973		
	rallentano	25	3,525	,5340		
	cambiano corso	10	3,513	,4946		
	Totale	70	3,653	,5275		
SC_SOC	regolari pessimisti	2	3,354	,0295	F	0,025
	regolari fiduciosi	12	4,079	,4413		
	rallentano	5	3,600	,2236		
	cambiano corso	6	3,396	,6587		
	Totale	25	3,761	,5395		

Per quanto riguarda, invece, l'indice di sintesi "**motivazione**", esso risulta significativo per i CdS in Ingegneria Meccanica (Sig.=0,010) e Scienze dell'Educazione e della Formazione (Sig.=0,012).

A Ingegneria Meccanica i "regolari pessimisti" (2,86), chi rallenta (2,81) e chi cambia CdS (2,75) hanno una media relativamente più bassa. A Scienze dell'Educazione e della Formazione é invece chi abbandona a presentare un indice di motivazione decisamente più basso (2,17).

Tab. 57. ANOVA multivariata per CdS - Motivazione e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	7	2,86	,802	F	0,010
	regolari fiduciosi	17	3,57	,733		
	rallentano	24	2,81	,548		
	abbandonano	2	3,00	,000		
	cambiano corso	1	2,75	.		
	Totale	51	3,08	,717		
SC_EF	regolari pessimisti	7	3,11	,283	F	0,012
	regolari fiduciosi	28	3,48	,645		
	rallentano	25	3,02	,684		
	abbandonano	3	2,17	,764		
	cambiano corso	13	3,31	,855		
	Totale	76	3,21	,724		
SC_SOC	regolari pessimisti	2	3,13	,177	F	0,915
	regolari fiduciosi	12	3,46	,562		
	rallentano	5	3,25	,661		
	abbandonano	1	3,00	.		
	cambiano corso	6	3,46	1,018		
	Totale	26	3,38	,660		

Quinta domanda di ricerca: Che influenza ha l'orientamento e la motivazione alla scelta nel rendimento? (fattori legati alla consapevolezza delle scelte fatta per l'Università e per il CdS specifico)

In relazione alla quinta domanda di ricerca relativa a fattori legati all'orientamento e alla motivazione e nello specifico alla **consapevolezza** delle scelte fatta per l'Università e per lo specifico corso di studio, é stato analizzato l'indice di "**scelta consapevole e ragionata**" (Tab. 58).

Analisi precedenti avevano evidenziato (Tab. 12) come gli studenti del CdS in Ingegneria Meccanica rallentano più dei colleghi degli altri CdS (46,2%). Se pur le analisi statistiche non raggiungano la significatività, possiamo ora evidenziare come questa caratteristica sia comune a tutti gli studenti di Ingegneria Meccanica, indipendentemente dal loro rendimento; inoltre coloro

che cambiano CdS dichiarano di aver fatto una scelta meno consapevole, quindi con una motivazione più bassa e con meno informazioni (7,7%).

Tab. 58. Analisi di associazione per CdS –
Scelta consapevole e ragionata e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	insufficiente	sufficiente	più che sufficiente	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	23,1%	6,3%	12,5%	13,2%	χ^2	0,456
	regolari fiduciosi	23,1%	37,5%	33,3%	32,1%		
	rallentano	46,2%	56,3%	45,8%	49,1%		
	abbandonano	-	-	8,3%	3,8%		
	cambiano corso	7,7%	-	-	1,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	9,5%	5,6%	10,5%	9,1%	χ^2	0,783
	regolari fiduciosi	33,3%	33,3%	42,1%	37,7%		
	rallentano	33,3%	33,3%	31,6%	32,5%		
	abbandonano	4,8%	11,1%	-	3,9%		
	cambiano corso	19,0%	16,7%	15,8%	16,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	11,1%	11,1%	-	6,9%	χ^2	0,760
	regolari fiduciosi	44,4%	44,4%	45,5%	44,8%		
	rallentano	33,3%	11,1%	27,3%	24,1%		
	abbandonano	-	-	9,1%	3,4%		
	cambiano corso	11,1%	33,3%	18,2%	20,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Sesta domanda di ricerca: Il percorso pre-universitario influenza il rendimento accademico? (fattori legati alla formazione pre-universitaria: scarso esito nella scuola superiore, bocciature, il voto ottenuto all'esame di maturità)

In riferimento alla sesta domanda di ricerca, relativa all'influenza del percorso pre-universitario sull'andamento accademico, si analizzano di seguito l'indice di sintesi "regolarità del percorso pre-universitario" (Tab. 59) e il voto di diploma (Tab. 60).

L'indice di **regolarità del percorso pre-universitario** non risulta essere significativo. Si può rilevare, tuttavia, che il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione presenta un maggior numero di studenti che hanno un percorso pre-universitario non regolare e che rallentano i loro studi (45,5%) e che sono meno i "regolari fiduciosi" (27,3%). Anche nel CdS in Scienze Sociologiche si nota un maggior numero di studenti che hanno un percorso pre-universitario non regolare e che rallentano molto di più (60% contro il 25% sul totale).

Tab. 59. Analisi di associazione per CdS –
regolarità del percorso pre-universitario e rendimento accademico

Corso di Studio	Rendimento accademico	non regolare	regolare	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	28,6%	10,9%	13,2%	χ^2	0,737
	regolari fiduciosi	28,6%	32,6%	32,1%		
	rallentano	42,9%	50,0%	49,1%		
	abbandonano	-	4,3%	3,8%		
	cambiano corso	-	2,2%	1,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	4,5%	11,1%	9,2%	χ^2	0,552
	regolari fiduciosi	27,3%	40,7%	36,8%		
	rallentano	45,5%	27,8%	32,9%		
	abbandonano	4,5%	3,7%	3,9%		
	cambiano corso	18,2%	16,7%	17,1%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	-	8,7%	7,1%	χ^2	0,292
	regolari fiduciosi	40,0%	43,5%	42,9%		
	rallentano	60,0%	17,4%	25,0%		
	abbandonano	-	4,3%	3,6%		
	cambiano corso	-	26,1%	21,4%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

Il voto di diploma invece risulta significativo per Ingegneria Meccanica (Sig.=0,043), dove chi rallenta e cambia corso presenta voti in uscita dalla Scuola secondaria relativamente più bassi (75/100) rispetto ai “regolari” pessimisti” (88,8) ma anche i “regolari ottimisti” (88,3); e, soprattutto, a Scienze dell’Educazione e della Formazione (Sig.=0,008), dove sono in particolare i “regolari fiduciosi” (78,8) a differenziarsi da chi rallenta (69,6).

Tab. 60. ANOVA multivariata per CdS - Voto di diploma e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	7	88,86	8,783	F	0,043
	regolari fiduciosi	17	88,35	10,313		
	rallentano	26	75,04	18,096		
	abbandonano	2	84,00	5,657		
	cambiano corso	1	75,00	.		
	Totale	53	81,47	15,629		
SC_EF	regolari pessimisti	7	75,43	7,829	F	0,008
	regolari fiduciosi	29	78,86	8,327		
	rallentano	25	69,60	8,307		
	abbandonano	4	76,75	10,178		
	cambiano corso	13	75,08	11,034		
	Totale	78	74,85	9,473		

SC_SOC	regolari pessimisti	2	75,50	7,778	F	0,656
	regolari fiduciosi	13	74,46	7,378		
	rallentano	7	72,14	11,202		
	abbandonano	1	60,00	.		
	cambiano corso	6	73,83	11,232		
	Totale	29	73,34	9,088		

11.2. Influenza dei fattori del contesto - del sistema universitario

Settima domanda di ricerca: Alcuni fattori contestuali influenzano il percorso di studio? (il pendolarismo influenza il rendimento accademico? La frequenza alle lezioni?)

In merito alla settima domanda di ricerca, relativa all'influenza di alcuni fattori contestuali sull'andamento accademico, si analizzano di seguito l'indice di sintesi "in sede" (Tab. 61) e l'indice "Frequenza lezioni" (Tab. 62).

L'indice "in sede" (Tab. 61), che descrivere la condizione del pendolarismo degli studenti, risulta essere significativo (Sig.=0,022) solo per il CdS in Scienze dell'Educazione e dalle Formazione. Dai dati, infatti emerge principalmente che, in questo contesto, tra chi era residente o domiciliato nella provincia del CdS vi é una quota superiore di cambi CdS (25%) e va anche sottolineato che ha studiato fuori sede tende a rallentate maggiormente gli studi (47,2%).

Tab. 61. Analisi di associazione per CdS – Residenza o domicilio in sede e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	Non in sede	In sede	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	11,1%	15,2%	13,7%	χ^2	0,577
	regolari fiduciosi	33,3%	33,3%	33,3%		
	rallentano	50,0%	51,5%	51,0%		
	cambiano corso	5,6%		2,0%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	13,9%	3,1%	8,8%	χ^2	0,022
	regolari fiduciosi	33,3%	46,9%	39,7%		
	rallentano	47,2%	25,0%	36,8%		
	cambiano corso	5,6%	25,0%	14,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti		11,1%	7,1%	χ^2	0,418
	regolari fiduciosi	60,0%	38,9%	46,4%		
	rallentano	30,0%	22,2%	25,0%		
	cambiano corso	10,0%	27,8%	21,4%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

Se consideriamo l'indice di **frequenza alle lezioni** (Tab. 62), troviamo un effetto al limite della significatività (Sig.=0,055) per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Dai dati emerge che gli studenti di questo CdS che frequentano meno del 75% delle lezioni, rallentano di più (57,1%). La frequenza alle lezioni, almeno per questo contesto, ha un ruolo importante, quindi, sul "fuoricorsismo".

Tab. 62. Analisi di associazione per CdS – Frequenza lezioni e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	fino al 75%	più del 75%	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti		13,3%	12,0%	χ^2	0,824
	regolari fiduciosi	40,0%	33,3%	34,0%		
	rallentano	60,0%	51,1%	52,0%		
	cambiano corso		2,2%	2,0%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti		14,3%	10,0%	χ^2	0,055
	regolari fiduciosi	33,3%	44,9%	41,4%		
	rallentano	57,1%	26,5%	35,7%		
	cambiano corso	9,5%	14,3%	12,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti		16,7%	7,1%	χ^2	0,317
	regolari fiduciosi	43,8%	50,0%	46,4%		
	rallentano	31,3%	16,7%	25,0%		
	cambiano corso	25,0%	16,7%	21,4%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%		

Ottava domanda di ricerca: Conoscere e utilizzare i servizi é predittivo al successo?
(fattori riguardanti i servizi offerti dall'Ateneo e dal Cds: conoscenza ed utilizzo; nello specifico il tutorato)

In merito alla ottava domanda di ricerca, ossia se la conoscenza e l'utilizzo dei Servizi universitari e, nello specifico dal tutorato, abbia un'influenza nel percorso di studio, analizzeremo l'indice di sintesi conoscenza e utilizzo del tutorato (Tab. 63) e la domanda relativa alla soddisfazione dell'utilizzo dei Servizi di Ateneo (Tab. 64). Chi **conosce e utilizza il Servizio Tutorato** (Tab. 16) é il 18,9% per il CdS in Ingegneria Meccanica, il 21,8% per Scienze dell'Educazione e della Formazione e il 24,1% per Scienze Sociologiche. Se pur l'indice non raggiunga significatività statistica in nessuno dei contesti analizzati, possiamo evidenziare per Ingegneria Meccanica l'associazione tra conoscenza e utilizzo del tutorato e cambio di CdS (10% e $z=1,9$). Da questo si può desumere che chi si riferisce a tale Servizio percepisce di avere un problema nel proprio percorso di studio e cerca nel tutorato le risposte di cui ha bisogno.

Tab. 63. Analisi di associazione per CdS – Conoscenza e utilizzo del tutorato rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	conosce e utilizza	conosce ma non utilizza	non conosce	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	10,0%	8,0%	22,2%	13,2%	χ^2	0,341
	regolari fiduciosi	20,0%	44,0%	22,2%	32,1%		
	rallentano	60,0%	44,0%	50,0%	49,1%		
	abbandonano	-	4,0%	5,6%	3,8%		
	cambiano corso	10,0%	-	-	1,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_EF	regolari pessimisti	5,9%	9,4%	12,5%	9,0%	χ^2	0,637
	regolari fiduciosi	29,4%	41,5%	25,0%	37,2%		
	rallentano	41,2%	32,1%	12,5%	32,1%		
	abbandonano	5,9%	3,8%	12,5%	5,1%		
	cambiano corso	17,6%	13,2%	37,5%	16,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	-	7,1%	12,5%	6,9%	χ^2	0,640
	regolari fiduciosi	42,9%	35,7%	62,5%	44,8%		
	rallentano	28,6%	35,7%	-	24,1%		
	abbandonano	-	7,1%	-	3,4%		
	cambiano corso	28,6%	14,3%	25,0%	20,7%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Se consideriamo la domanda “Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa i seguenti Servizi offerti dall’Ateneo di Padova”, il Test F risulta essere significativo, rispetto ai vari tipi di rendimento accademico, solamente per alcuni Servizi utilizzati dagli studenti di Ingegneria Meccanica e nello specifico per i Servizi: Servizio Stage e Mondo del Lavoro (Sig.=0,000), Servizio Relazioni Internazionali (Sig.=0,005), Biblioteche (Sig.=0,025) e Servizio Diritto allo Studio (Sig.=0,038). In tutti i casi citati sono i regolari pessimisti ad esprimere valutazioni fortemente negative e molto inferiori alla media delle valutazioni degli altri studenti del CdS. Valutazioni fortemente negative (anche più negative di quelle citate) sono espresse da coloro che hanno cambiato percorso di studio.

Tab. 64. ANOVA multivariata per CdS – Soddisfazione per i Servizi di Ateneo e rendimento accademico

CdS	Servizio	Rendimento Accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	Segreteria Studenti	regolari pessimisti	6	4,00	3,033	F	0,067
		regolari fiduciosi	10	4,60	2,989		
		rallentano	20	4,35	2,207		
		cambiano corso	1	1,00	.		
		Totale	37	4,27	2,535		

Servizio Orientamento	regolari pessimisti	4	2,25	2,500	F	0,304
	regolari fiduciosi	2	6,50	,707		
	rallentano	13	4,38	2,694		
	cambiano corso	1	4,00	.		
	Totale	20	4,15	2,641		
Servizio Disabilità	regolari pessimisti	1	5,00	.	F	0,080
	regolari fiduciosi	0	.	.		
	rallentano	5	6,40	,548		
	cambiano corso	0	.	.		
	Totale	6	6,17	,753		
Servizio Stage e Mondo del Lavoro	regolari pessimisti	3	1,67	1,155	F	0,000
	regolari fiduciosi	2	7,00	1,414		
	rallentano	6	6,17	,753		
	cambiano corso	0	.	.		
	Totale	11	5,09	2,386		
Servizio Relazioni Internazionali	regolari pessimisti	1	3,00	.	F	0,005
	regolari fiduciosi	0	.	.		
	rallentano	5	6,40	,548		
	cambiano corso	0	.	.		
	Totale	6	5,83	1,472		
Servizio di Assistenza Psicologica (SAP)	regolari pessimisti	1	5,00	.	F	0,063
	regolari fiduciosi	1	10,00	.		
	rallentano	4	6,25	,957		
	cambiano corso	0	.	.		
	Totale	6	6,67	1,862		
Biblioteche	regolari pessimisti	4	5,75	,500	F	0,025
	regolari fiduciosi	11	8,09	1,136		
	rallentano	18	7,22	1,478		
	cambiano corso	1	6,00	.		
	Totale	34	7,29	1,447		
Centro Linguistico di Ateneo	regolari pessimisti	3	8,00	1,732	F	0,476
	regolari fiduciosi	1	7,00	.		
	rallentano	7	6,00	1,826		
	cambiano corso	1	6,00	.		
	Totale	12	6,58	1,782		
Servizio Diritto allo Studio	regolari pessimisti	3	6,67	,577	F	0,038
	regolari fiduciosi	1	10,00	.		
	rallentano	9	5,67	2,062		
	cambiano corso	1	1,00	.		
	Totale	14	5,86	2,445		
Tutorato	regolari pessimisti	1	7,00	.	F	0,627
	regolari fiduciosi	2	7,00	1,414		
	rallentano	9	6,89	1,364		
	cambiano corso	1	5,00	.		
	Totale	13	6,77	1,301		
Mense	regolari pessimisti	7	5,43	2,070	F	0,183
	regolari fiduciosi	14	6,86	2,214		
	rallentano	20	5,20	2,764		
	cambiano corso	1	3,00	.		
	Totale	42	5,74	2,548		
Residenze universitarie	regolari pessimisti	1	2,00	.	F	0,212
	regolari fiduciosi	0	.	.		
	rallentano	6	5,83	2,483		

		cambiano corso	0	.	.		
		Totale	7	5,29	2,690		
SC_EF	Segreteria Studenti	regolari pessimisti	3	6,00	1,732	F	0,735
		regolari fiduciosi	19	5,58	2,244		
		rallentano	17	5,82	2,270		
		cambiano corso	7	4,71	2,690		
		Totale	46	5,57	2,257		
	Servizio Orientamento	regolari pessimisti	2	6,50	,707	F	0,686
		regolari fiduciosi	12	6,33	2,015		
		rallentano	15	6,67	1,047		
		cambiano corso	6	5,67	2,422		
		Totale	35	6,37	1,664		
	Servizio Disabilità	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,912
		regolari fiduciosi	2	6,50	3,536		
		rallentano	3	5,67	,577		
		cambiano corso	0	.	.		
		Totale	6	6,00	1,673		
	Servizio Stage e Mondo del Lavoro	regolari pessimisti	2	7,50	,707	F	0,811
		regolari fiduciosi	14	6,43	2,441		
		rallentano	8	6,88	1,458		
		cambiano corso	1	8,00	.		
		Totale	25	6,72	2,011		
	Servizio Relazioni Internazionali	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,890
		regolari fiduciosi	3	4,67	3,512		
		rallentano	3	5,33	,577		
		cambiano corso	0	.	.		
		Totale	7	5,14	2,116		
	Servizio di Assistenza Psicologica (SAP)	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,979
		regolari fiduciosi	2	5,00	5,657		
		rallentano	2	5,50	,707		
cambiano corso		0	.	.			
Totale		5	5,40	2,881			
Biblioteche	regolari pessimisti	4	7,00	1,633	F	0,889	
	regolari fiduciosi	19	7,53	1,389			
	rallentano	12	7,42	1,832			
	cambiano corso	4	7,00	1,633			
	Totale	39	7,38	1,532			
Centro Linguistico di Ateneo	regolari pessimisti	4	7,25	,500	F	0,498	
	regolari fiduciosi	9	5,67	2,693			
	rallentano	8	6,50	1,069			
	cambiano corso	3	5,67	1,155			
	Totale	24	6,21	1,841			
Servizio Diritto allo Studio	regolari pessimisti	3	8,00	1,732	F	0,749	
	regolari fiduciosi	12	6,92	2,065			
	rallentano	8	7,13	,991			
	cambiano corso	3	7,67	1,528			
	Totale	26	7,19	1,650			
Tutorato	regolari pessimisti	2	7,50	,707	F	0,842	
	regolari fiduciosi	11	6,64	2,420			
	rallentano	9	6,22	2,489			
	cambiano corso	2	7,50	,707			

		Totale	24	6,63	2,223		
SC_SOC	Mense	regolari pessimisti	7	6,86	2,968	F	0,914
		regolari fiduciosi	22	7,23	1,378		
		rallentano	19	6,95	1,779		
		cambiano corso	6	6,67	2,875		
		Totale	54	7,02	1,908		
	Residenze universitarie	regolari pessimisti	2	7,50	2,121	F	0,638
		regolari fiduciosi	3	4,33	3,512		
		rallentano	3	5,33	4,041		
		cambiano corso	0	.	.		
		Totale	8	5,50	3,251		
SC_SOC	Segreteria Studenti	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,757
		regolari fiduciosi	7	6,00	2,309		
		rallentano	6	4,83	2,994		
		cambiano corso	5	6,20	1,095		
		Totale	19	5,68	2,212		
	Servizio Orientamento	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,681
		regolari fiduciosi	4	4,75	1,258		
		rallentano	2	5,00	2,828		
		cambiano corso	3	6,00	,000		
		Totale	10	5,30	1,337		
	Servizio Disabilità	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,456
		regolari fiduciosi	1	6,00	.		
		rallentano	2	5,00	,000		
		cambiano corso	2	5,50	,707		
		Totale	6	5,50	,548		
	Servizio Stage e Mondo del Lavoro	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,784
		regolari fiduciosi	1	4,00	.		
		rallentano	2	3,00	,000		
		cambiano corso	3	4,00	2,646		
Totale		7	4,00	1,826			
Servizio Relazioni Internazionali	regolari pessimisti	1	7,00	.	F	0,731	
	regolari fiduciosi	2	6,50	,707			
	rallentano	3	5,00	3,464			
	cambiano corso	2	3,50	3,536			
	Totale	8	5,25	2,659			
Servizio di Assistenza Psicologica (SAP)	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,964	
	regolari fiduciosi	1	6,00	.			
	rallentano	2	5,50	3,536			
	cambiano corso	3	5,00	1,000			
	Totale	7	5,43	1,618			
Biblioteche	regolari pessimisti	2	7,50	2,121	F	0,694	
	regolari fiduciosi	7	7,29	,756			
	rallentano	5	7,80	,837			
	cambiano corso	4	7,00	1,155			
	Totale	18	7,39	,979			
Centro Linguistico di Ateneo	regolari pessimisti	1	7,00	.	F	0,620	
	regolari fiduciosi	4	4,50	2,380			
	rallentano	3	6,33	3,055			
	cambiano corso	4	5,25	,500			
	Totale	12	5,42	2,021			
Servizio Diritto allo Studio	regolari pessimisti	1	6,00	.		0,723	
	regolari fiduciosi	6	5,83	2,639			

		rallentano	2	4,00	1,414	F	
		cambiano corso	4	5,75	,500		
		Totale	13	5,54	1,898		
	Tutorato	regolari pessimisti	1	8,00	.	F	0,235
		regolari fiduciosi	3	8,00	2,000		
		rallentano	3	6,00	1,732		
		cambiano corso	3	5,33	,577		
		Totale	10	6,60	1,776		
	Mense	regolari pessimisti	2	8,00	1,414	F	0,168
		regolari fiduciosi	12	6,33	1,775		
		rallentano	5	7,80	1,483		
		cambiano corso	6	5,67	1,966		
		Totale	25	6,60	1,848		
	Residenze universitarie	regolari pessimisti	1	6,00	.	F	0,984
		regolari fiduciosi	2	6,50	2,121		
rallentano		2	6,50	,707			
cambiano corso		1	6,00	.			
Totale		6	6,33	1,033			

Nona domanda di ricerca: La soddisfazione rispetto al percorso che si svolge é predittiva del successo o dell'insuccesso?

La nona domanda di ricerca vuole indagare se il grado di soddisfazione del percorso che si sta portando avanti sia influente sul rendimento stesso. Per rispondere a questa domanda andremo ad analizzare tre dimensioni: l'indice di soddisfazione rapporti con gli attori (Tab. 65), per capire se le relazioni accademiche influiscano sul successo e sull'insuccesso accademico, la soddisfazione del percorso relativa al CdS che si ha scelto (Tab. 66) e la soddisfazione generale (Tab. 67).

L'indice di **soddisfazione rapporti** con gli attori non raggiunge la significatività statistica in nessuno dei contesti analizzati, tuttavia, rispetto al totale (cfr. Tab. 17) possiamo notare che per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione abbandonano maggiormente gli "insoddisfatti" (15% e $z=1,9$), mentre per il CdS in Scienze Sociologiche si evidenzia che i soddisfatti rallentano maggiormente il loro percorso (50% e $z=1,8$).

Tab. 65. Analisi di associazione per CdS – Soddisfazione rapporti e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	insoddisfatti	soddisfatti	più che soddisfatti	Totale	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	19,0%	15,8%	-	13,2%	χ^2	0,651
	regolari fiduciosi	28,6%	26,3%	46,2%	32,1%		
	rallentano	47,6%	47,4%	53,8%	49,1%		
	abbandonano	4,8%	5,3%	-	3,8%		
	cambiano corso	-	5,3%	-	1,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

SC_EF	regolari pessimisti	5,0%	4,5%	14,3%	9,1%	χ^2	0,387
	regolari fiduciosi	35,0%	31,8%	40,0%	36,4%		
	rallentano	30,0%	36,4%	31,4%	32,5%		
	abbandonano	15,0%	4,5%	-	5,2%		
	cambiano corso	15,0%	22,7%	14,3%	16,9%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
SC_SOC	regolari pessimisti	12,5%	-	7,7%	7,4%	χ^2	0,453
	regolari fiduciosi	50,0%	50,0%	46,2%	48,1%		
	rallentano	12,5%	50,0%	7,7%	18,5%		
	abbandonano	-	-	7,7%	3,7%		
	cambiano corso	25,0%	-	30,8%	22,2%		
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

In riferimento alla domanda “Esprimi il tuo grado di **soddisfazione circa l’organizzazione del corso** di studio a cui sei attualmente iscritto, selezionare un valore da 1 a 10, dove 1 significa Completamente insoddisfatto/a e 10, al contrario, Completamente soddisfatto/a. Considera SOLO gli elementi con cui hai avuto esperienza, non dare risposta per quelli con cui non hai avuto esperienza”, nessuna degli item riferiti alla soddisfazione del CdS mostra effetti significativi sul rendimento degli studenti. Tuttavia le graduatorie di soddisfazione sono, per i vari aspetti considerati, abbastanza stabili: i meno soddisfatti sono coloro che hanno cambiato corso di studio e i regolari pessimisti (che si scambiano l’ultima posizione a seconda del tema trattato). Ricordiamo (cfr. Tab. 26) che per il CdS in Ingegneria Meccanica chi cambia corso é meno soddisfatto delle aule (2), dei locali per i laboratori (3), delle segreterie (3) e della rete *wifi* (2). Per Scienze dell’Educazione i regolari pessimisti sono meno soddisfatti delle aule (4,57), dei locali per i laboratori (4) e della rete *wifi* (3,6). Per Scienze Sociologiche chi cambia CdS é meno soddisfatto dei locali per i laboratori (5,3), delle segreterie (5,8) e della rete *wifi* (5,4).

Tab. 66. ANOVA multivariata per CdS –
Soddisfazione per l’organizzazione del CdS e rendimento accademico

CdS	Organizzazione CdS	Rendimento accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate	regolari pessimisti	7	4,00	2,582	F	0,393
		regolari fiduciosi	17	5,06	2,772		
		rallentano	26	5,42	2,485		
		cambiano corso	1	2,00	.		
		Totale	51	5,04	2,600		
	I locali e le attrezzature per laboratori, esercitazioni, seminari	regolari pessimisti	7	5,00	2,449	F	0,611
		regolari fiduciosi	11	5,82	2,272		
		rallentano	24	5,63	2,223		
		cambiano corso	1	3,00	.		
		Totale	43	5,51	2,240		

	La segreteria didattica e i servizi	regolari pessimisti	6	4,17	2,483	F	0,657
		regolari fiduciosi	12	5,17	1,992		
		rallentano	21	4,95	2,179		
		cambiano corso	1	3,00	.		
		Totale	40	4,85	2,131		
	Le aule informatiche e le reti wifi	regolari pessimisti	7	4,29	2,289	F	0,697
		regolari fiduciosi	13	4,54	2,904		
		rallentano	21	3,76	2,406		
		cambiano corso	1	2,00	.		
		Totale	42	4,05	2,508		
SC_EF	Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate	regolari pessimisti	7	4,57	2,760	F	0,204
		regolari fiduciosi	29	6,34	2,224		
		rallentano	25	6,32	2,193		
		cambiano corso	10	5,30	2,541		
		Totale	71	6,01	2,339		
	I locali e le attrezzature per laboratori, esercitazioni, seminari	regolari pessimisti	5	4,00	2,449	F	0,341
		regolari fiduciosi	24	5,96	2,312		
		rallentano	17	5,12	2,176		
		cambiano corso	6	5,50	2,739		
		Totale	52	5,44	2,338		
	La segreteria didattica e i servizi	regolari pessimisti	5	5,80	,837	F	0,660
		regolari fiduciosi	25	5,68	2,015		
		rallentano	24	5,96	1,732		
		cambiano corso	8	5,00	2,138		
		Totale	62	5,71	1,841		
	Le aule informatiche e le reti wifi	regolari pessimisti	6	3,67	2,805	F	0,119
		regolari fiduciosi	21	6,19	2,522		
		rallentano	18	4,94	2,667		
		cambiano corso	6	4,00	3,225		
		Totale	51	5,20	2,771		
SC_SOC	Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate	regolari pessimisti	2	6,50	2,121	F	0,567
		regolari fiduciosi	13	7,08	1,706		
		rallentano	6	7,50	1,378		
		cambiano corso	6	6,33	,816		
		Totale	27	6,96	1,480		
	I locali e le attrezzature per laboratori, esercitazioni, seminari	regolari pessimisti	2	7,00	1,414	F	0,257
		regolari fiduciosi	10	7,20	1,549		
		rallentano	6	6,67	2,422		
		cambiano corso	6	5,33	1,366		
		Totale	24	6,58	1,816		
	La segreteria didattica e i servizi	regolari pessimisti	1	5,00	.	F	0,705
		regolari fiduciosi	9	6,67	2,236		
		rallentano	6	6,50	1,517		
cambiano corso		5	5,80	,447			
Totale		21	6,33	1,683			
Le aule informatiche e le	regolari pessimisti	2	5,50	,707		0,541	

	reti wifi	regolari fiduciosi	9	6,33	2,398	F	
		rallentano	6	6,83	1,169		
		cambiano corso	5	5,40	,548		
		Totale	22	6,18	1,708		

Considerando la **soddisfazione generale**, se pur l'analisi delle medie per tipo di rendimento non risulti essere significativa, si evidenzia una soddisfazione generale maggiore nel CdS in Scienze Sociologiche (cfr. Tab. 30). Per il CdS in Ingegneria Meccanica si nota come chi cambia CdS abbia una soddisfazione più bassa (6), lo stesso per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (6,68), nel CdS in Scienze Sociologiche, invece, si abbassa la soddisfazione in coloro che rallentano il loro percorso (6,80).

Tab. 67. ANOVA multivariata per CdS – Soddisfazione generale e rendimento accademico

CdS	Rendimento accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	regolari pessimisti	7	5,43	1,397	F	0,112
	regolari fiduciosi	17	6,71	1,759		
	rallentano	26	7,19	1,698		
	cambiano corso	1	6,00	-.		
	Totale	51	6,76	1,739		
SC_EF	regolari pessimisti	7	6,86	0,900	F	0,092
	regolari fiduciosi	28	7,64	1,569		
	rallentano	25	6,68	1,796		
	cambiano corso	10	7,70	0,675		
	Totale	70	7,23	1,562		
SC_SOC	regolari pessimisti	2	8,00	0,000	F	0,102
	regolari fiduciosi	13	7,92	1,038		
	rallentano	5	6,80	0,447		
	cambiano corso	6	7,17	0,983		
	Totale	26	7,54	0,989		

11.3. Influenza dei fattori del contesto - della docenza

Decima domanda di ricerca: Alcune questioni legate alla didattica influiscono sul percorso di studio?

La decima domanda di ricerca vuole indagare il ruolo della didattica nel percorso degli studenti. Verrà indagata attraverso una delle domande della “valutazione alla didattica” utilizzate dall'Università di Padova per valutare i propri Corsi di Studio. Analizzeremo questa dimensione tramite la domande “Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano la didattica. Per favore

valuta ciascuno di essi considerando gli insegnamenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi, scegliendo un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun insegnamento e 10, al contrario, Tutti gli insegnamenti. Rispondi SOLO per gli aspetti di cui hai avuto esperienza” (Tab. 68).

Si é scelta questa dimensione perché studi precedenti (Dalla Zuanna *et. al*, 2014) evidenziano che sia rappresentativa della sezione della domande sulla didattica.

Tuttavia, nessuna delle dimensioni analizzate risulta essere significativa in termini statistici. Possiamo, però, rilevare delle differenze interne ai gruppi: nel CdS in Ingegneria Meccanica, chi cambia CdS é meno soddisfatto della presentazione degli obiettivi (2), delle modalità d’esame (4), degli orari (6) e del materiale didattico (2). Per quanto riguarda Scienze Sociologiche si dichiarano meno soddisfatti della presentazione degli obiettivi (6) coloro che rallentano. Si dichiarano, invece, più soddisfatti delle modalità d’esame (8,5) i regolari pessimisti, degli orari (8,15) i regolari fiduciosi e del materiale didattico (8) coloro che cambiano corso

Tab. 68. ANOVA multivariata per CdS – Valutazione della didattica e rendimento accademico

CdS	Didattica	Rendimento accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_MEC	All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono presentati in modo chiaro	regolari pessimisti	7	5,71	1,976	F	0,078
		regolari fiduciosi	17	6,88	1,269		
		rallentano	26	6,50	2,232		
		cambiano corso	1	2,00	.		
		Totale	51	6,43	2,003		
	Le modalità d'esame sono definite dai docenti in modo chiaro	regolari pessimisti	7	6,14	1,952	F	0,548
		regolari fiduciosi	17	6,53	1,736		
		rallentano	26	6,73	2,146		
		cambiano corso	1	4,00	.		
		Totale	51	6,53	1,973		
	Gli orari di svolgimento delle attività didattiche sono rispettati	regolari pessimisti	7	7,29	1,496	F	0,877
		regolari fiduciosi	17	7,41	2,033		
		rallentano	26	7,54	1,923		
		cambiano corso	1	6,00	.		
		Totale	51	7,43	1,868		
	Il materiale didattico consigliato dai docenti é adeguato	regolari pessimisti	7	6,29	1,704	F	0,212
		regolari fiduciosi	17	6,24	2,078		
		rallentano	26	5,88	1,925		
		cambiano corso	1	2,00	.		
		Totale	51	5,98	1,985		
SC_EF	All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono presentati in modo chiaro	regolari pessimisti	7	7,57	,535	F	0,921
		regolari fiduciosi	28	7,18	1,467		
		rallentano	25	7,24	1,508		
		cambiano corso	10	7,20	,789		
		Totale	70	7,24	1,324		

	Le modalità d'esame sono definite dai docenti in modo chiaro	regolari pessimisti	7	7,29	1,113	F	0,872
		regolari fiduciosi	28	7,36	1,545		
		rallentano	25	7,00	1,803		
		cambiano corso	10	7,20	1,229		
		Totale	70	7,20	1,547		
	Gli orari di svolgimento delle attività didattiche sono rispettati	regolari pessimisti	7	7,43	2,507	F	0,440
		regolari fiduciosi	28	7,79	1,287		
		rallentano	24	7,04	1,967		
		cambiano corso	10	7,70	1,160		
		Totale	69	7,48	1,677		
	Il materiale didattico consigliato dai docenti é adeguato	regolari pessimisti	7	6,71	2,360	F	0,600
		regolari fiduciosi	28	6,96	1,261		
rallentano		24	6,42	1,742			
cambiano corso		10	6,40	1,350			
Totale		69	6,67	1,569			
SC_SOC	All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono presentati in modo chiaro	regolari pessimisti	2	6,50	,707	F	0,531
		regolari fiduciosi	13	7,23	1,589		
		rallentano	5	6,00	1,414		
		cambiano corso	5	7,20	2,168		
		Totale	25	6,92	1,631		
	Le modalità d'esame sono definite dai docenti in modo chiaro	regolari pessimisti	2	8,50	2,121	F	0,330
		regolari fiduciosi	13	7,85	1,144		
		rallentano	5	7,00	,707		
		cambiano corso	5	7,60	,548		
		Totale	25	7,68	1,069		
	Gli orari di svolgimento delle attività didattiche sono rispettati	regolari pessimisti	2	7,50	,707	F	0,164
		regolari fiduciosi	13	8,15	,899		
		rallentano	5	7,00	1,000		
		cambiano corso	5	7,00	1,871		
		Totale	25	7,64	1,221		
	Il materiale didattico consigliato dai docenti é adeguato	regolari pessimisti	2	6,50	,707	F	0,507
		regolari fiduciosi	13	7,15	1,519		
		rallentano	5	7,40	1,140		
		cambiano corso	5	8,00	,707		
		Totale	25	7,32	1,282		

Undicesima domanda di ricerca: Alcune questioni legate alla docenza influiscono sul percorso di studio?

L'undicesima domanda di ricerca vuole indagare il ruolo della docenza nel percorso degli studenti. Anche questa dimensione verrà indagata attraverso una delle domande del questionario utilizzato dall'Università di Padova per valutare i propri Corsi di studio.

Analizzeremo questa dimensione tramite la domanda "Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano i docenti. Per favore valuta ciascuno di essi considerando i docenti che finora hai

incontrato nel tuo percorso di studi. Scegli un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun docente e 10, al contrario, Tutti i docenti. Rispondi SOLO per gli aspetti di cui hai avuto esperienza” (Tab. 69). Anche questa domanda é stata scelta perché studi precedenti hanno evidenziato la sua capacità di sintesi rispetto alla sezione della domande sulla docenza (Dalla Zuanna *et al.*, 2014).

Dai dati emerge che per il CdS in Ingegneria Meccanica risulta essere significativa la variabile “I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina” (Sig.=0,027): i “regolari fiduciosi” danno infatti una valutazione media (6,24) più elevata rispetto al totale.

Per il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione é significativa la variabile “I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio” (Sig.=0,011) anche in questo caso i “regolari fiduciosi” danno infatti una valutazione media più alta (6,52). Inoltre risulta significativa anche la variabile “I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni” (Sig.=0,020): in questo caso i “regolari pessimisti” (5) e chi cambia CdS (4,38) danno valutazioni più basse rispetto alla media del CdS, mentre i “regolari fiduciosi” danno una valutazione più alta (6,52).

Tab. 69. ANOVA multivariata per CdS – Valutazione della docenza e rendimento accademico

CdS	Docenza	Rendimento Accademico	N	Media	Dev. Stand.	Test	Significatività
ING_M EC	I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina	regolari pessimisti	7	5,43	1,718	F	0,027
		regolari fiduciosi	17	6,24	2,278		
		rallentano	25	5,96	1,457		
		cambiano corso	1	5,00	.		
		Totale	50	5,96	1,784		
	I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro	regolari pessimisti	7	4,43	1,988	F	0,504
		regolari fiduciosi	17	6,12	1,900		
		rallentano	25	5,84	1,573		
		cambiano corso	1	3,00	.		
		Totale	50	5,68	1,823		
	I docenti sono stati disponibili nei confronti delle esigenze degli studenti	regolari pessimisti	6	4,67	2,658	F	0,096
		regolari fiduciosi	13	6,31	1,437		
		rallentano	24	6,42	1,932		
		cambiano corso	1	4,00	.		
		Totale	44	6,09	1,963		
	I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio	regolari pessimisti	7	3,43	1,618	F	0,520
		regolari fiduciosi	12	4,92	2,429		
		rallentano	21	5,48	1,914		
		cambiano corso	1	1,00	.		
		Totale	41	4,85	2,186		
I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni	regolari pessimisti	4	5,25	2,986	F	0,319	
	regolari fiduciosi	7	7,71	1,496			
	rallentano	16	6,81	1,870			
	cambiano corso	0	.	.			
	Totale	27	6,81	2,039			
SC_EF	I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse	regolari pessimisti	7	6,57	,976		
		regolari fiduciosi	28	6,93	1,824		

	verso la loro disciplina	rallentano	25	6,16	1,625	F	0,611
		cambiano corso	10	6,30	1,567		
		Totale	70	6,53	1,657		
	I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro	regolari pessimisti	7	7,14	,690	F	0,232
		regolari fiduciosi	28	6,79	1,524		
		rallentano	25	6,36	1,440		
		cambiano corso	9	7,22	1,202		
		Totale	69	6,72	1,403		
	I docenti sono stati disponibili nei confronti delle esigenze degli studenti	regolari pessimisti	7	7,29	1,890	F	0,703
		regolari fiduciosi	27	7,04	1,971		
		rallentano	23	6,70	1,428		
		cambiano corso	9	6,33	1,500		
		Totale	66	6,85	1,712		
	I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio	regolari pessimisti	3	5,00	1,732	F	0,011
		regolari fiduciosi	25	6,52	1,711		
		rallentano	22	5,95	1,864		
		cambiano corso	8	4,38	3,378		
		Totale	58	5,93	2,135		
	I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni	regolari pessimisti	3	4,67	3,215	F	0,020
		regolari fiduciosi	20	7,35	1,599		
rallentano		12	6,17	2,725			
cambiano corso		6	6,67	1,211			
Totale		41	6,71	2,136			
SC_SOC	I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina	regolari pessimisti	2	7,00	1,414	F	0,644
		regolari fiduciosi	13	7,15	1,676		
		rallentano	5	6,40	2,191		
		cambiano corso	6	6,67	1,033		
		Totale	26	6,88	1,583		
	I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro	regolari pessimisti	2	6,50	,707	F	0,651
		regolari fiduciosi	13	6,92	1,320		
		rallentano	5	6,00	1,225		
		cambiano corso	6	6,33	,816		
		Totale	26	6,58	1,172		
	I docenti sono stati disponibili nei confronti delle esigenze degli studenti	regolari pessimisti	2	6,50	,707	F	0,715
		regolari fiduciosi	12	7,33	1,614		
		rallentano	5	6,80	1,483		
		cambiano corso	6	6,67	1,033		
		Totale	25	7,00	1,384		
	I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio	regolari pessimisti	2	5,50	,707	F	0,124
		regolari fiduciosi	11	5,91	2,844		
		rallentano	5	6,00	1,000		
		cambiano corso	6	6,50	1,049		
		Totale	24	6,04	2,010		
I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni	regolari pessimisti	2	6,50	,707	F	0,213	
	regolari fiduciosi	8	8,13	1,458			
	rallentano	2	7,00	,000			
	cambiano corso	5	6,20	2,490			
	Totale	17	7,24	1,821			

12. Conclusioni

In merito alle analisi realizzate e descritte nei paragrafi precedenti di seguito presenteremo alcune note conclusive. Dalle analisi realizzate emerge che alcune variabili esplicative, in risposta alle domande di ricerca, risultano essere particolarmente significative.

In riferimento alla **prima domanda** di ricerca, ossia se “il percorso, inteso come *outcome* di carriera dello studente, sia correlato alle performance”, dai dati emerge una relazione molto significativa (Sig.=0,000) tra le due variabili “Performance e aspettativa” e “Rendimento accademico”.

Se consideriamo la **seconda domanda** di ricerca, se “alcuni fattori caratterizzati influenzano il rendimento accademico (fattori caratterizzanti: sesso, luogo di residenza, età all’immatricolazione, scuola di provenienza)”, dai dati emerge che in relazione alla variabile “Regione di appartenenza” gli studenti del CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione cambiano CdS in misura maggiore, e in relazione alla variabile “sesso”, per lo stesso CdS, più studenti maschi cambiano maggiormente Corso di Studio.

In riferimento alla **terza domanda** di ricerca relativa all’influenza della “condizione socio-economica sul rendimento accademico (fattori socio-culturali: legati alla famiglia di origine ed alle condizioni economiche, studente lavoratore)” dai dati emerge che chi svolge attività part time o a tempo pieno nel CdS in Ingegneria Meccanica tende a essere più “regolare pessimista” e ad abbandonare di più.

Se consideriamo la **quarta domanda** di ricerca, ossia se “alcuni fattori psicologici legati allo studio influenzano il rendimento accademico (capacità di studio e motivazione)” la capacità di studio risulta essere significativa per il CdS in Scienze Sociologiche, in cui la media di tale indice risulta più bassa per i “regolari pessimisti” e per coloro che cambiano CdS, mentre é significativamente più alta per i “regolari fiduciosi”. In riferimento alla “motivazione”, a Ingegneria Meccanica i “regolari pessimisti”, chi rallenta e chi cambia CdS hanno una media relativamente più bassa. A Scienze dell’Educazione e della Formazione é, invece, chi abbandona a presentare un indice di motivazione decisamente più basso.

La **quinta domanda** di ricerca (“che influenza ha l’orientamento e la motivazione alla scelta nel rendimento?”) fattori legati alla consapevolezza delle scelta fatta per l’Università e per il CdS specifico) e la **sesta domanda** (“il percorso pre-universitario influenza il rendimento accademico?”) fattori legati alla formazione pre-universitaria: scarso esito nella scuola superiore, bocciature, il voto ottenuto all’esame di maturità) non risultano essere significative.

Se consideriamo la **settima domanda** di ricerca, se “alcuni fattori contestuali influenzano il percorso di studio (il pendolarismo influenza il rendimento accademico? La frequenza alle lezioni?)” risulta significativa la distanza di percorrenza dalla sede universitaria per il CdS in SC_EF e nello specifico, chi cambia CdS a risiedeva o era domiciliato nella provincia del CdS, chi non risiede o non é domiciliato nella provincia del CdS tende a rallentare maggiormente gli studi.

L'**ottava domanda** di ricerca, che chiedeva se “conoscere e utilizzare i servizi é predittivo al successo (fattori riguardanti i servizi offerti dall'Ateneo e dal CdS: conoscenza ed utilizzo; nello specifico il tutorato)”, risulta essere significativo per il CdS in ING_MEC solamente per alcuni Servizi: Servizio Stage e Mondo del Lavoro (0,000), Servizio Relazioni Internazionali (0,005), Biblioteche (0,025), Servizio Diritto allo Studio (0,038).

La **nona domanda** (“la soddisfazione rispetto al percorso che si svolge é predittiva del successo o dell'insuccesso?”) e la **decima domanda** di ricerca (“alcune questioni legate alla didattica influiscono sul percorso di studio?”) non risultano essere significative.

Infine, l'**undicesima domanda** di ricerca, ossia se “alcune questioni legate alla docenza influiscono sul percorso di studio?” risulta essere significativa per ING_MEC, nello specifico per la variabile “I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina” (0,027): i “regolari fiduciosi” danno una valutazione media più elevata rispetto al totale. É, inoltre, significativa per SC_EF la variabile “I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio” (0,011): i “regolari fiduciosi” danno infatti una valutazione media più alta. Risulta significativa per SC_EF anche la variabile “I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni” (0,020): in questo caso i “regolari pessimisti” e chi cambia CdS danno una valutazione più bassa rispetto alla media generale, mentre i “regolari fiduciosi” danno una valutazione più alta.

Tab. 70. Tabella di sintesi delle domande di ricerca

Domanda di ricerca e variabile esplicativa	Significatività del test utilizzato per CdS			Note
	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	
DR1: Performance e aspettativa	,000	,000	,000	Relazione molto significativa tra le due variabili Performance e aspettativa e Rendimento accademico
DR2: Regione-Residenza	n.s.	0,017	n.s.	Cambiano CdS in misura maggiore gli studenti di SC_EF
DR2: Età	n.s.	n.s.	n.s.	
DR2:Sesso	n.s.	0,026	n.s.	Più studenti maschi cambiano Corso di Studio per il CdS in SC_EF
DR2:Scuola di provenienza	n.s.	n.s.	n.s.	
DR3:Esperienza universitaria famiglia	n.s.	n.s.	n.s.	
DR3:Esperienza lavorativa	0,052	n.s.	n.s.	Gli Studenti che svolgono attività part time o a tempo pieno tendono a essere più “regolari pessimisti” e abbandonano di più nel CdS in ING_MEC
DR3:Benefici economici	n.s.	n.s.	n.s.	
DR4:Psico – capacità di studio	n.s.	n.s.	0,025	La media risulta essere più bassa per SC_SOC, per i “regolari pessimisti” e per coloro che cambiano CdS, mentre risulta essere più alta per i “regolari fiduciosi”

DR4:Psico - motivazione	0,010	0,012	n.s.	<i>I “regolari pessimisti”, chi rallenta e chi cambia CdS ha una media più bassa del totale per ING_MEC Chi abbandona ha un indice di motivazione decisamente più basso rispetto al totale per SC_EF</i>
DR5: Indice scelta consapevole e ragionata	n.s.	n.s.	n.s.	
DR6: Indice percorso pre- universitario	n.s.	n.s.	n.s.	
DR6: Voto di diploma	n.s.	n.s.	n.s.	
DR7: Indice sede e domicilio	n.s.	0,022	n.s.	<i>Chi cambia CdS a SC_EF risiedeva o era domiciliato nella provincia del CdS, chi non risiede o non è domiciliato nella provincia del CdS tende a rallentare maggiormente gli studi</i>
DR7: Indice Frequenza lezioni	n.s.	n.s.	n.s.	
DR8: Indice Conoscenza – utilizzo tutorato	n.s.	n.s.	n.s.	
DR8: Conoscenza dei servizi	0,000 0,005 0,025 0,038	n.s.	n.s.	<i>Il Test F risulta essere significativo per ING_MEC solamente per alcuni Servizi: Servizio Stage e Mondo del Lavoro (0,000*), Servizio Relazioni Internazionali (0,005*), Biblioteche (0,025*), Servizio Diritto allo Studio (0,038*)</i>
DR9: Indice soddisfazione rapporti con gli attori	n.s.	n.s.	n.s.	
DR9: Soddisfazione CdS	n.s.	n.s.	n.s.	
DR9: Soddisfazione generale	n.s.	n.s.	n.s.	
DR10: Valutazione della didattica	n.s.	n.s.	n.s.	
DR11: Valutazione della docenza	0,027	0,011 0,020	n.s.	<i>Risulta essere significativa per ING_MEC la variabile “I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina” (0,027): i “regolari fiduciosi” danno una valutazione media più elevata rispetto al totale. É significativa per SC_EF la variabile “I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio” (0,011), i “regolari fiduciosi” danno infatti una valutazione media più alta. Risulta significativa anche la variabile “I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni” (0,020): in questo caso i “regolari pessimisti” e chi cambia CdS danno una valutazione più bassa rispetto alla media generale, mentre i “regolari fiduciosi” danno una valutazione più alta.</i>

CAPITOLO 6

STUDIO 3: Analisi del modello di *tutoría formativa* della Facoltà di *Educación* dell'*Universidad de la Laguna* e la sua applicabilità al contesto italiano

1. Introduzione

Al fine di contestualizzare il lavoro di ricerca, di seguito presenteremo gli elementi chiave su cui si basa il modello di *tutoría formativa* (*Plan de Orientación y de Acción Tutorial - POAT*) dell'*Universidad de la Laguna*.

Alla luce della letteratura e delle esperienze nazionali ed internazionali, si é individuato infatti nel modello spagnolo di “*tutoría formativa de carrera*” (Álvarez, 2002), una strategia efficace, adattabile al contesto universitario italiano, al fine di contrastare il *drop-out* e a favorire il successo negli studi universitari. É dunque necessaria una presentazione esaustiva del modello preso a riferimento.

2. Obiettivi e tecniche utilizzate

Gli obiettivi principali di questo studio sono:

- Analizzare il modello di *tutoría formativa de Carrera*,
- Rilevare gli elementi costituenti del modello,
- Individuare i punti di forza e le criticità del modello.

Sono state utilizzate differenti tecniche, come di seguito elencato:

- Interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati, Tutor docenti (n=7) (Allegato CD 6.1) e Tutor studenti (n=3) (Allegato CD 6.2) per comprendere identificare i nodi cruciali, i punti di forza e le criticità del modello spagnolo (Allegato CD 6.6). Le interviste sono state poi analizzate con analisi del contenuto con griglie *ex ante*. Le interviste sono state trascritte, riportando una sintesi dei concetti, fedele al contenuto, direttamente in lingua italiana.

- Osservazione di sessioni di *tutoría formativa* (n=4) presso l'*Universidad de la Laguna* (Spagna), 3 sessioni facilitate dai Tutor docenti e 1 facilitata dai Tutor studente (Allegato CD 6.3). Le osservazioni sono state realizzate attraverso griglie di osservazione semi-strutturate.
- Intervista al Referente dell'istituzione (n=1): dott.ssa Ana Esther Cruz González, pedagoga e membro de "*La Unidad Técnica de Calidad (UTC)*", Servizio che si occupa della qualità della Didattica e che fa capo al Coordinamento di Ateneo del *POAT* (Allegato CD 6.4).
- Intervista al Coordinatore del *POAT* della Facoltà di Educazione (n=1): prof. Pedro Ricardo Álvarez Pérez, docente *Titular de Orientación Profesional*, del Dipartimento di *Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de la Laguna* (Spagna) (Allegato CD 6.5).
- Incontri settimanali nei periodi di co-tutela con il Referente e Coordinatore del *POAT*, il prof. Álvarez, con discussioni sul modello, sulla metodologia e sui principi pedagogici che le danno forma. Continuo supporto e supervisione da parte del Docente nelle fasi di progettazione, realizzazione, valutazione e ri-progettazione degli interventi.
- Partecipazione, con osservazione, ai gruppi di coordinamento dei Tutor docenti (coordinamento in itinere del 21 gennaio 2015 e coordinamento finale del 10 giugno 2015).

3. Valutazione del modello di *tutoría formativa de carrera* della *Universidad de la Laguna*

Di seguito presenteremo i risultati, descrivendo e commentando le informazioni raccolte attraverso la sintesi di alcune macro aree:

- Necessità e bisogni relativi al Tutorato Formativo (bisogni degli studenti, dell'Istituzione, difficoltà degli studenti universitari, ecc.),
- Modello di *tutoría formativa de Carrera* (bisogni a cui risponde il modello, punti di forza e criticità, attività, metodologia, ecc.),
- Funzioni e ruoli del Tutor docente e del Tutor studente (soddisfazioni del proprio ruolo di tutor, soddisfazione degli studenti, formazione e selezione dei tutor, riconoscimento formale del ruolo, ecc.),
- Coordinamento, monitoraggio e risorse del modello (coordinamento tra Tutor docenti e Studenti, risorse utilizzate per realizzare il modello, ecc.),
- Prospettive future (consigli relativi all'adattamento al contesto italiano).

I dati di analisi del modello verranno presentati secondo una lettura incrociata tra le macro aree e le tecniche che sono state utilizzate per raccogliere i dati. La tabella 1 presenta una sintesi delle macro aree in relazione agli argomenti descritti e alle tecniche utilizzate.

Tab. 1. Macro aree di interesse, aspetti specifici e tecniche utilizzate per l'analisi

Macro Area	Aspetti da descrivere	Tecniche
Necessità degli studenti	Preparazione in entrata degli studenti	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti Intervista al Coordinatore del <i>POAT</i>
	Difficoltà degli studenti	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti
Modello di <i>tutoria de carrera</i>	Bisogni a cui risponde il modello	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti Intervista al Coordinatore del <i>POAT</i> Intervista al Referente dell'Istituzione <i>ULL</i>
	Punti di forza e criticità	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti Intervista al Coordinatore del <i>POAT</i> Intervista al Referente dell'Istituzione <i>ULL</i>
	Attività, metodologia e clima degli incontri	Osservazioni Intervista al Referente dell'Istituzione <i>ULL</i>
Funzioni e ruoli del Tutor docente e del Tutor studente	Selezione dei Tutor docenti e dei Tutor studenti	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti
	Formazione dei Tutor docenti e dei Tutor studenti	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti
	Ruolo e funzioni dei Tutor docenti e dei Tutor studenti	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti
	Soddisfazione del proprio ruolo	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti Intervista al Coordinatore del <i>POAT</i>
	Riconoscimento delle attività e appoggio istituzionale	Intervista al Referente dell'Istituzione <i>ULL</i>
Coordinamento, monitoraggio, valutazione e risorse del modello	Risorse messe a disposizione (<i>Moodle</i> , schede, ecc.)	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti
	Coordinamento, monitoraggio e valutazione	Incontri di coordinamento con i Tutor docenti, Intervista Coordinatore, Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti Intervista al Coordinatore del <i>POAT</i> Intervista al Referente dell'Istituzione <i>ULL</i>
Prospettive future	Consigli per l'adattamento al Contesto Italiano	Interviste ai Tutor docenti e ai Tutor studenti Intervista al Coordinatore del <i>POAT</i> Intervista al Referente dell'Istituzione <i>ULL</i>

Per le questioni relative agli obiettivi, alle attività e alla giustificazione normativa del POAT, si rimanda al Capitolo 1, Paragrafo 4 (Il tutorato universitario nell'Università *de la Laguna* e nell'Università di Padova).

3.1. Necessità e bisogni degli studenti relativi al Tutorato Formativo

In riferimento alla dimensione relativa alle *necessità e ai bisogni degli studenti* del contesto dell'Università *de la Laguna*, dai dati raccolti emerge che, secondo gli intervistati, gli studenti che arrivano all'Università non sono né pronti né preparati a sufficienza per adattarsi al nuovo contesto di apprendimento. Dalle interviste³⁴, infatti, emerge che sia il Tutor studente (*“no, perché quando sei alla secondaria sei guidato, all'Università sei solo e ti devi orientare. Il cambiamento è grande. Ci deve essere anche all'Università un tutor”*) che i 5 Tutor docenti (*“sono diverse le necessità degli studenti quando arrivano all'Università [...] non gli bastano solo le informazioni, c'è più bisogno di relazione e valori”*; *“no, no. L'Università è un modello diverso. Si dovrebbero fare incontri già dalla Scuola Secondaria per spiegare come è l'Università, per capire come funziona e come si lavora”*; *“secondo la mia esperienza, credo di no. Non sanno di che hanno bisogno, bisogna che noi come docenti ci riflettiamo! Per la mia esperienza, gli studenti non riconoscono le proprie carenze. Non si considera che prima di tutto siamo persone”*; *“per niente, arrivano come un bambino perso. Disorientati. Una generazione molto preparata con tante risorse (linguistiche, informatiche) ma sono molto infantili, molto connessi alla famiglia. Sono spesso persi”*; *“Non arrivano preparati. Il passaggio è grande. Credo che nella secondaria la figura dell'orientatore sia poco utilizzata, è solo informativa. Il suo ruolo principale è preparare gli studenti e formarli, è difficile all'Università conoscere gli studenti perché il tempo è poco, gli mancano delle competenze ad esempio, saper fare dei lavori accademici, uso della biblioteca e delle risorse”*) ritengono che la loro preparazione non sia sufficientemente solida per consentire loro di affrontare questo passaggio educativo così importante.

Secondo il Coordinatore del POAT, come emerge dalla sua intervista, gli studenti arrivano all'Università con lacune di vario tipo e il Programma di tutorato proposto ha proprio questa funzione, di colmare queste mancanze (*“c'è un gap tra la formazione che hanno gli studenti dalla secondaria e l'Università. Ci sono tanti studi che confermano che gli studenti devono avere una serie di competenze trasversali come saper lavorare in gruppo, sapere raccogliere informazioni, saper pianificare il processo formativo, avere costanza. Tutte queste competenze sono carenti negli studenti che arrivano all'Università, ragion per cui si è pensato di istituire il tutorato come misura*

³⁴ Tutti i testi qui riportati sono stati raccolti in lingua spagnola e da noi tradotti in italiano.

compensatoria che vuole sviluppare quelle abilità e competenze che gli studenti non hanno e che servono”).

In merito alle **principali difficoltà che gli studenti incontrano** nel passaggio educativo dalla Scuola Secondaria all’Università, secondo 3 dei Tutor docenti intervistati, gli studenti arrivano all’Università con una pluralità di difficoltà (*“la difficoltà è che siamo molto isolati, la nostra Università è l’unica. E quindi limita molto il lavoro. Devono guardarsi attorno in Europa e Sud America”*); *“hanno un deficit ampio rispetto alla conoscenza dell’Università: ad esempio vogliono andare in Erasmus, ma non sanno come fare. Hanno problemi a capire, ad esempio, come funziona la segreteria e altri aspetti amministrativi”*; *“dipende dal rendimento che aveva alla Scuola Secondaria, se aveva un buon rendimento non ha di solito difficoltà. Non dipende da fattori socio-economici”*).

3.2. Modello di tutoría formativa de carrera

In relazione alla questione relative alle **risposte che il modello dà ai bisogni degli studenti universitari**, dalle interviste emergono posizioni in contrasto sia tra i Tutor studenti, ossia tra chi crede che sia uno strumento che dà risposte fattive (*“Credo sia molto positivo, aiuta molto, gli dà motivazione, gli incontro e si ricordano di me e io gli racconto la mia esperienza e quello che a me è servito”*) e per chi non lo è (*“Il modello va bene, ma molti studenti non lo utilizzano, iniziano a preoccuparsi solo dal secondo semestre molti. Sempre succede all’inizio vengono studenti che poi perdono interesse quando ci sono gli esami e abbandonano il Tutorato”*).

Lo stesso vale per i Tutor docenti: c’è chi lo valuta in maniera totalmente positiva (*“adeguato e pertinente”*, *“positivamente, credo che è un modo di relazionarsi con gli studenti, per migliorare la loro formazione anche in prospettiva del futuro lavorativo”*), e c’è chi lo valuta positivamente, ma con delle possibilità di miglioramento (*“le attività che si fanno sono valide! Il modello si dovrebbe rivedere per alcune cose, c’è molto abbandono. Se non obblighi gli studenti non partecipano, dobbiamo capire bene le necessità degli studenti, perché forse hanno bisogno di altro. Non solo a livello di tutorato, ma in generale”*, *“positivamente, il ruolo del tutorato. Altro discorso è il riconoscimento che l’Università gli dà. Dà risposte ai bisogni degli studenti anche se chi ci va, ne avrebbe meno bisogno, sono quelli più consapevoli e attivi”*, *“abbiamo molti anni di esperienza in questo, ma lo stesso abbiamo delle difficoltà che vediamo in itinere. Quando iniziammo con il prof. Álvarez, lo vedevamo come una necessità. In quel momento avevamo l’appoggio della Facoltà. Era un’offerta per gli alunni, i proff. Lo facevano in forma volontaria, ora invece è riconosciuto [...]*

all'inizio si faceva prendendo 15 minuti di lezione di qualche prof., più l'intervallo. All'inizio era solo per il primo anno, e ora essendo di "carrera" dovrebbe essere per tutti connesso al suo CdS. Si realizza un Programma con informazioni basiche, per la partecipazione, ecc. Incontri con i servizi e il progetto formativo e professionale. Sarebbe meglio avere una continuità per tutto il CdS e con lo stesso Tutor docente. L'aspetto negativo può essere che ci sia un senso di dipendenza dal tutor").

Secondo la Referente dell'Istituzione il POAT può essere uno strumento di miglioramento della didattica purché *"abbia una struttura definita come la nostra"*. Inoltre, può essere uno strumento per ridurre il drop-out *"attraverso l'azione del Tutor docente, ascoltando lo studente"*.

Anche per il Coordinatore del POAT può dare un valido apporto al miglioramento della didattica e allo sviluppo olistico degli studenti se esiste *"una relazione stretta tra TF e piano formativo, non può essere che uno vada per un cammino e un per l'altro. Sennò c'è un contrasto e diventa solo informativo, anche se serve l'informativo, le attività che si realizzano devono essere fortemente formative. Ci devono essere corridoi di comunicazione: spazi diversi, ma vicini a livello formativo. Competenze trasversali, ma relative al CdS specifico. Ci deve essere una relazione forte tra questi due spazi: formazione accademica degli insegnamenti e quella trasversale del POAT"*. Secondo il Coordinatore del POAT può essere uno strumento per ridurre il drop-out anche se nasce un'apparente contraddizione tra la bassa partecipazione al Programma da parte degli studenti (*"Gli studenti non vanno perché non è obbligatorio e non hanno un voto. Se a un esame non vanno e non lo passano ha un effetto sul loro percorso di studio perché lo devono rifare, devo ripagare l'iscrizione. Una serie di ostacoli. Questo non succede con il POAT e non ha un effetto diretto sul loro percorso formativo. Una delle giustificazioni è quella di contrastare l'abbandono, ma non possiamo risolvere questo finché gli studenti non partecipano, chiaramente è una contraddizione"*).

Ma quale potrebbe essere la soluzione per coinvolgere maggiormente gli studenti e per farli partecipare di più? Secondo il Coordinatore del POAT *"l'unica alternativa che abbiamo è continuare su questo versante. In tutto questo tempo abbiamo sperimentato formule e strategie per coinvolgere gli studenti: con più sessioni o meno, ricompensarli con crediti. Ma non ha dato troppi risultati, perché se non sono coscienti che questo per loro è importante, se non lo capiscono è difficile che si coinvolgano, a volte non trovo troppe risposte, salvo renderlo obbligatorio, ma questo comporterebbe un processo parallelo da attuare. Perché abbiamo fatto attività attrattive, in base alle loro esigenze, ma comunque hai molta reticenza di alunni che partecipano poco, una soluzione è di far coincidere il Tutor docente con il Docente del primo anno che vedono a lezione e conoscono (tutor accademico come tutor de asignatura, tutor de carrera e tutor de grado). Questo dà l'opportunità di viverli in diversi contesti formativi, riportando concetti del proprio esame, con*

interazione e complementarità. Dove si fa questo c'è più partecipazione degli studenti”.

Allo stesso tempo, secondo la Referente dell'Istituzione, risulterebbe difficile rendere obbligatoria per tutti gli studenti la partecipazione *“perché non è un esame, dovrebbe essere inserito come un esame, creditizzato e si dovrebbero cambiare tutti i regolamenti del CdS e si dovrebbe togliere un esame per ogni CdS. E poi potrebbe perde di senso perché deve partire dagli studenti che ne sentano il bisogno”.*

In merito ai **punti di forza e di criticità** abbiamo da più fonti elaborato notizie riguardo a tale concetto. Dalle analisi emergono degli spunti interessanti relativi alle due dimensioni.

In merito ai punti di forza, i Tutor studenti danno peso alla dimensione informativa e formativa (*“tutti gli studenti hanno un sacco di informazioni quando seguono il POAT”, “chi partecipa è bravo, anche i prof. che fanno i tutor sono bravi. Sono prof. che vanno oltre al loro ruolo che vogliono farlo, lo stesso per i Tutor studenti, nessuno lo fa per un credito”*).

Secondo i Tutor docenti intervistati, sono molteplici i punti di forza del modello. I principali vantaggi si riferiscono al modello pedagogico proposto e alla possibilità di crescita personale, accademica e professionale dello studente (*“Le informazioni sono sempre più complesse. È un modello che parte dall'esito, a livello costruttivista”, “possono gli studenti essere seguiti e possono risolvere i problemi che nascono. Chi segue è poi chi conosce l'Università, sono i più attivi. Il TF apre molte porte nell'istituzione”, “magnifico coordinatore che organizza perfettamente il modello [...]. Importante la collocazione fissa dell'orario e la struttura del modello che si adatta anno per anno” “è utile partire dalle necessita degli studenti [...] questo è il valore del TF”, “lavoro su determinate dinamiche che non si realizzano durante le lezioni, ma che sono essenziali”, “Permette agli studenti di capire l'istituzione, il profilo professionale.. Facilita la possibilità di entrare in contatto con l'Università, e di partecipare attivamente. Conoscenza dei servizi (es. biblioteca, ecc.)”, “lo studente viene orientato.”*).

Secondo la referente dell'Istituzione gli aspetti positivi del modello riguardano il singolo Tutor docente e l'impatto formativo sul percorso accademico (*“Hanno fatto un analisi nell'a.a. 2012-13 sui punti di forza e debolezza del POAT, un'analisi Dafo³⁵, si fece a tutti i coordinatori del POAT. Tra i punti di forza c'è quello di avere il credito, e di migliorare il loro processo di apprendimento. [...] ad esempio a Medicina la strategia è stata quella di inserire il POAT all'interno del tirocinio, gli studenti partecipano di più. [...] Dipende da ogni tutor che ruolo ha e quanto motiva: ci sono tutor che continuano a seguire gli studenti anche dopo, nelle scelte importanti. Ad esempio a*

³⁵ Nota del traduttore: in spagnolo “Debilidades”, “Fortalezas”, “Amenazas” e “Oportunidades”. È una metodologia di studio di un progetto o di una realtà, analizzando le sue caratteristiche interne ed esterne. In inglese si chiama SWOT Analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats).

Scienze Politiche fanno cose più ludiche (corsi di danza del ventre, ecc.) che sono sì ricreative, ma serve per far partecipare gli studenti Sono strategie diverse, altri usano i Tutor studenti: l'importante è arrivare al risultato!).

Secondo il Coordinatore del POAT gli aspetti positivi sono molteplici e riguardano le peculiarità formative del modello e le possibilità di sviluppo olistico per gli studenti che partecipano (*“aprire uno spazio nuovo di apprendimento oltre a quello tradizionale, verso un profilo professionale. Si tratta nei diversi insegnamenti, ma questa formazione è insufficiente per gli studenti. Il POAT è positivo per completare in forma complementare il percorso di studio. Altro vantaggio dal POAT si crea una opportunità per rafforzare l'identità personale e professionale degli studenti, non pensano gli studenti solo in forma accademica, ma anche personale e professionale, così possono migliorare con attività che vanno da saper studiare meglio, ai programmi di mobilità, che aprono agli studenti prospettive nuove non solo accademiche”*).

Per quanto riguarda gli aspetti di criticità, i Tutor studenti si focalizzano principalmente su questioni organizzative (*“l'orario e il fatto che non è obbligatorio.”, “un'ora a settimana sono tante! Per tutto l'anno. La soluzione sarebbe di rivedere meglio il tempo. Finire prima, così hanno più tempo per gli esami!”*).

In merito alle criticità presentate dai Tutor docenti, ci sono dei riferimenti al ruolo del Tutor docente, alla struttura del modello, alla bassa partecipazione (*“un buon prof. non è sempre un buon tutor. Bisognerebbe togliere la barriera difensiva con gli studenti”, “seguire un modello in maniera sistematica e settimanalmente ha dei problemi, [...] si potrebbero concentrare in periodi e non per tutto l'anno”, “Non favorisce la partecipazioni di tutti essendo volontario, poca partecipazione dei Tutor docenti e ci sono docenti che non sono in accordo con il modello perché lo leggono come un eccessivo accompagnamento degli studenti”, “Chi lo fa ci deve credere! [...] Avere anche una qualità come docente, un'attitudine”, “spazio molto breve, solo un'ora a settimana, non si può approfondire troppo, e poi che non è obbligatorio”, “la maggioranza dei studenti non sa quali sono le funzionalità del POAT anche se gli viene più volte presentato. Il riconoscimento non gli viene compensato con sufficienti crediti. L'orario, in alcuni casi è mal collocato. L'orario è fondamentale”, “tanti poi mollano il POAT. Vale solo un credito ed è volontario. Va messo in un orario determinato che favorisca la partecipazione. Molti alunni mollano perché non vedono un'efficacia pratica e immediata e notano che stanno occupando tempo e che poteva essere fatto tutto quello in meno tempo, quello che più valutano bene sono con le sessioni dei Tutor studenti. Il PFP è troppo, secondo me, per il primo anno, dovremmo fare autocritica, è ora di determinare i contenuti in maniera più attrattiva”*).

Secondo il Coordinatore del POAT, come emerge dall'intervista, gli aspetti di debolezza del

modello riguardano le difficoltà a rendere istituzionale il POAT e la partecipazione degli studenti (“il più grande problema è che si istituisca il POAT come spazio di apprendimento per gli studenti. Si continua a pensare che il tutorato sia uno spazio secondario, di minor spessore per l’apprendimento degli studenti e questa è una debolezza importante. In più gli studenti non capiscono che il POAT è importante, perché non si valuta e non è obbligatorio. Chi partecipa al POAT è chi è più non ha bisogno, chi avrebbe più bisogno non va. Alla fine chi va male e abbandona non va al POAT e non va nemmeno a lezione. C’è così un profilo di studenti che non sono implicati con il loro processo formativo”).

Secondo la Referente dell’Istituzione, i maggiori elementi di debolezza riguardano l’utilizzo degli spazi on-line messi a disposizione e la partecipazione degli studenti, per quanto riguarda i Docenti, c’è un deficit nella formazione al ruolo di Tutor docente (“l’aula virtuale, è poco 1 credito per gli studenti, la formazione dei Tutor docenti e problemi di capire il ruolo del tutor. Gli studenti non entravano in Moodle e hanno risolto inserendoli direttamente negli spazi Moodle. [...] Partecipano poco gli studenti perché sono pieni di lavoro, esami, valutazioni e se possono perdono quello che è volontario e ha carattere preventivo. E poi dipende da ogni tutor che ruolo ha e quanto motiva”).

In relazione alla **metodologia del Tutorato Formativo** e alle attività realizzate, sono state realizzate cinque osservazioni di sessioni di Tutorato Formativo presso l’Università *de la Laguna*. Le osservazioni sono state trascritte manualmente dall’osservatore, seguendo una griglia semi-strutturata (Allegato 6.3).

In questo caso “l’osservatore annota, anche in presa diretta, il fenomeno che ha osservato, così come si è svolto, in modo tale da poterlo “rivedere” in seguito in forma scritta, non affidandosi unicamente alla memoria, soggetta all’oblio. Il diario consente di raccontare il flusso degli eventi, di riportare molteplici aspetti e informazioni (date, oggetti, scopi, tempi, durate, metodi, interazioni), restituendo la complessità dell’evento osservato. L’osservatore può annotare le proprie percezioni, sensazioni, emozioni. Il materiale prodotto può essere in seguito analizzato, alla ricerca di conferme di ipotesi, di permanenze, cambiamenti, causalità, effetti, sviluppi di situazioni, regole implicite ed esplicite, modelli e stili relazionali, e così via, in base ai criteri di rilettura e di analisi... come un antropologo alle prese con lo studio di una popolazione” (Felisatti e Clerici, 2009, p. 61).

La finalità e gli obiettivi predefiniti dell’osservazione erano rispettivamente:

- Finalità: Conoscere modello di *tutoría formativa (TF)* tramite l’osservazione di sessioni di *tutoría*;

- Obiettivi: (i) Conoscere le attività realizzate e i materiali utilizzati, (ii) Rilevare la partecipazione ed il clima del gruppo, (iii) Descrivere le interazioni e la relazione tra tutor e studenti.

Al termine di ogni osservazione sono state formulate delle considerazioni e riflessioni finali, relative a tre dimensioni: (i) aspetti riguardanti la relazione tra tutor e studenti, (ii) aspetti relativi al profilo del Tutor docente, ruolo e funzioni, modalità di gestione dell'intervento, stile di conduzione, (iii) aspetti relativi agli studenti.

In termini quantitativi riportiamo alcuni riassunti nella tabella 2.

Tab. 2. Osservazioni

Osservazione N	Numero tutor presenti	Studenti presenti	Attività	CdS
1	1 Tutor docente	8 (F=8, M=0)	Progetto Personale e professionale	Infantil
2	1 Tutor docente	6 (F=4, M=2)	Ricercando le proprie qualità personali	Primaria
3	2 Tutor docente	31 (F=30, M=1)	Ricercando le proprie qualità personali	Infantil
4	2 Tutor studenti	15 (F=8, M=7)	Come pianificare il tempo studio prima degli esami	Primaria

In merito alla partecipazione e al clima del gruppo, nei contesti osservati si denota come il clima sia sempre positivo, a tratti informale, ma formativo (*“Il dibattito che ne segue è libero, la docente facilita la comunicazione dei partecipanti, facendo intervenire tutti e motivando il dibattito. La prof.ssa commenta le varie risposte con particolare attenzione a quelle più discusse e scelte, correla, inoltre, in maniera efficace le risposte date al mondo del lavoro. Il clima è molto positivo e informale. L’atteggiamento della Tutor docente è aperto, empatico e positivo.”* -Oss. 1-, *“La prof.ssa ha un atteggiamento molto informale, seduta sulla tavola, gli studenti mangiamo durante la sessione, perché hanno appena finito lezione. La prof.ssa chiede come stanno, e chiede come è andato l’esame che dovevano fare la scorsa settimana. Li mette a loro agio. [...]. Rapporto formale ma clima positivo, la relazione è strutturata, ma la prof.ssa cerca di coinvolgere gli studenti continuamente, facendo attività che li coinvolga”* -Oss. 2-, *“L’atteggiamento è molto aperto, utilizza frasi simpatiche per tenere viva l’attenzione e la partecipazione [...]. Clima positivo, la relazione è facilitata dalla comunicazione ironica della prof.ssa, ma che sa dare anche contenuti e coinvolge i partecipanti”* -Oss. 3-, *“Studenti seduti sui banchi, molto informale. [...]. Gli studenti parlano uno sopra l’altro, nel mentre mangiano, ridono, scherzano. Il clima è molto informale. Forse le tutor non riescono bene a gestire il gruppo e sono viste molto (troppo) come pari.”* -Oss. 4-).

In riferimento alle interazioni e la relazione tra tutor e studenti emerge che *“la relazione tra gli*

studenti e la prof.ssa è molto informale: la prof.ssa si pone in maniera molto aperta e quasi alla pari” -Oss. 1-, “la prof.ssa cerca di coinvolgerli il più possibile nell’attività” -Oss. 2-, “l’atteggiamento è molto coinvolgente” -Oss. 3-, “la maggior parte del tempo si sviluppa su richieste specifiche degli esami dello scorso anno, su come sono stati fatti gli esami. Alcuni studenti sono molto partecipativi e fanno un sacco di domande, altri ascoltano solamente o parlano tra di loro” -Oss. 4-).

In relazione alla metodologia, i tutor fanno riferimento ai materiali proposti del modello e consegnano materiali, come schede e questionari, agli studenti partecipanti (*“La prof.ssa consegna ai presenti una scheda e un materiale descrittivo circa il Progetto formativo e professionale. I materiali consegnati sono: un questionario strutturato, per elaborare il Progetto formativo e professionale” -Oss. 1-, “Consegna una scheda con delle qualità e due bigliettini verde e rosso. [...]. Lascia un questionario agli studenti da completare in forma autonoma e a casa come materiale su cui riflettere e come materiale per il PFP” -Oss. 2-, “l’altra docente consegna una scheda” (Oss. 3), “Non percepisco una particolare formazione e costruzione dei contenuti di questa attività da parte delle Tutor studenti, hanno semplicemente portato la loro esperienza dello scorso anno, dando alcuni consigli operativi molto concreti a partire dal loro vissuto” -Oss. 4-).*

Se si considera l’impatto formativo della sessione sul percorso formativo, nelle sessioni sono state osservate continui rimandi e collegamenti da competenze trasversali al specifico CdS (*“Motiva gli studenti descrivendo alcune possibilità lavorative e gli sbocchi occupazionali. Sottolinea anche l’importanza del vissuto personale e della costruzione della famiglia. Tutto questo si correla al PFP, che dovrà essere flessibile e adattato alle proprie necessità” -Oss. 1-, “Dà dei consigli relativamente a come si risponde bene a una domanda [...]. Per ogni questione trattata la prof.ssa la spiega dettagliatamente e aggiunge elementi di carattere anche teorico. Dà una serie di consigli utili e pratici per migliorare alcune competenze specifiche del loro ruolo. Si fanno vari esempi e per tutti la prof.ssa fa degli esempi teorici e concreti per riportarli alla loro futura professione” -Oss. 2-, “La tutor chiede agli studenti quali di queste competenze gli servirebbero della lista per il loro futuro professionale, come futuri maestri” -Oss. 3-).*

I Tutor docenti fungono da punto di riferimento per tutti gli studenti del CdS, anche per coloro che non partecipano alle sessioni di tutorato (*“Prima della sessione la prof.ssa entra in aula, subito dopo la lezione, così che chiunque, anche chi non vuole fare il POAT, le possa fare domande. Uno studente le si avvicina e le chiede info per cambiare il CdS. L’accordo che la prof.ssa ha con gli studenti è che le possono fare domande anche se non partecipano al percorso” -Oss. 2-).*

In relazione alla metodologia utilizzata, la Referente dell’Istituzione, dichiara che vi sono delle

differenze nella realizzazione del modello nelle Facoltà e nei CdS di Area Scientifica rispetto ai CdS di Area Umanistica: *“le direttrici sono le stesse, ma il modello é differente: quelli di Scienze sono totalmente diversi”*. I CdS di Area scientifica realizzano attività più di taglio informativo rispetto a quello di ambito umanistico.

3.3. Funzioni e ruoli del Tutor docente e del Tutor studente

In merito alla *selezione dei tutor* emerge dalle interviste che i Tutor docenti vengono selezionati annualmente in base alla loro esperienza, e quindi, in base al loro Curriculum Vitae, mentre i Tutor studenti vengono individuati tra gli studenti che hanno partecipato alle proprie lezioni e che abbiano dimostrato una particolare attitudine e partecipazione e che, possibilmente, abbiano partecipato al POAT (*“si selezionano quegli studenti che hanno seguito il POAT e che sono stati con me a lezione. Sono gli studenti che danno più valore al POAT”*, *“sì, si scelgono direttamente ogni Tutor docente i suoi, di solito hanno seguito il corso. Alla fine gli si dà una certificazione”*, *“si selezionano tra i propri studenti, che siano capaci a livello accademico”*).

In merito alla *formazione dei tutor*, i Tutor docenti seguono dei seminari al bisogno: ad esempio nel Marzo del 2014 é stato organizzato dal Coordinatore del POAT un corso di 20 ore dal titolo *“Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias genéricas y transversales a través del plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)”*, in cui si é affrontato il tema del ruolo del Tutor docente e sono stati presentati degli strumenti per arricchire il monitoraggio delle attività del POAT. La referente dell’Istituzione fa emergere come bisogno il dover lavorare di più sulla formazione al ruolo di Tutor docente (*“Soluzione per la formazione dei docenti é inserire delle attività di formazione fatte da esperti dell’Università e da fuori, fare un modulo specifico di tutorato e sulla dinamica di gruppo”*).

Per i Tutor studenti, invece, dipende dall’anno accademico: per l’anno accademico 2014-15 non sono state organizzate sessioni *ad hoc* di formazione, mentre anni accademici addietro sì (*“non ho avuto formazione, ma lo scorso anno ho seguito io. In più abbiamo delle schede”*, *“si ho fatto un corso due anni fa, relativo a come fare il mio ruolo”*).

Di base ogni Tutor docente é responsabile sia della selezione dei propri Tutor studenti, sia della formazione (*“Si fa una prima riunione, in cui si presenta il POAT e quali sono le attività che deve realizzare. Prima delle loro attività ci si incontra e si lavora sulla progettazione dell’attività, alla fine riportano le riflessioni al Tutor docente. Si selezionano tra i propri studenti, che siano capaci a livello accademico. Una volta c’era una formazione, adesso non lo so, ma di sicuro una formazione la fa il Tutor docente”*, *“La selezione é volontaria, e dipende dal Tutor docente. La formazione*

dipende dal Tutor docente”, “Prima avevano una formazione (un seminario) ora se ne occupa il Tutor docente. Di solito sono studenti che hanno fatto il corso del prof. Si preparano molto di solito, é totalmente volontaria come attività. Ogni gruppo ha almeno 2 Tutor studenti o se possono vanno assieme”, “Bisogna dar loro degli strumenti da poter utilizzare. Per fare bene il suo ruolo deve essere formato e avere delle linee guida. Se non si fa potrebbe essere solo di aneddoti e quindi dannoso”).

Se facciamo riferimento al **ruolo e alla funzione del tutor** emergono delle caratteristiche specifiche del ruolo dei Tutor studenti (“faccio il tutor perché per me é interessante e in più mi serve a livello professionale. Diamo risposte a partire dalla propria esperienza!”, “ci prepariamo sui contenuti, ad es. l’attività, lavoro di gruppo, e rispondiamo alle loro domande. Iniziamo a settembre ed é calendarizzato”, “la mia prima funzione é l’orientamento e il supporto. Hanno un orario definito, sempre il mercoledì metà mattina. Si affrontano tematiche definite e poi bisogna vedere cosa a loro interessa; per esempio l’organizzazione del tempo, la partecipazione. Abbiamo fatto anche dei laboratori sulla partecipazione”) e dei Tutor docenti (“Informazione e supervisione: informazioni sull’Università e supervisione dei bisogni degli studenti, e come risolvere i loro problemi”, “seguo in gruppo di TF con le attività che si devono realizzare, e con molte altre cose. E in più la parte di formare un gruppo! Conoscere il contesto e le competenze del proprio CdS, anche su un piano personale, che consente di formare un gruppo da un punto di vista personale, accademico e professionale. Tutor come guida, per riflettere sul proprio futuro. A volte ti prepari un tema e poi nascono altre necessità più urgenti. All’inizio dell’anno c é una giornata di benvenuto già il primo giorno: é fondamentale cominciare dal primo giorno e già dalla prima settimana si inizia con il TF. I tutor vanno a lezione e motivano la partecipazione e spiegano l’attività e invitano al TF, anche per vedere solo di cosa si tratta. Il primo semestre c’è sempre più partecipazione”, “informare gli studenti, seguirli e accompagnarli, aprire strade per il suo sviluppo personale e accademico e professionale”, “L’Università ha il piano accademico e quello intellettuale. Per questo servono studenti attivi, a livello sociale, per tutte le cariche che possono avere! Uno studente deve anche partecipare a tutto quello che é cultura, quindi l’altro aspetto, e poi c’è l’aspetto più accademico, per la sua formazione, ad esempio, piano di studio, come studiare e passare gli esami, sbocchi occupazionali”).

Abbiamo chiesto ai Tutor docenti e ai Tutor studenti quanto fossero **soddisfatti del loro ruolo**. La soddisfazione complessiva dei Tutor studenti é molto buona (“molto, molto alto. Per questo continuo”, “molto soddisfatta. Come tutor ho potuto sviluppare molto le mie abilità, che sono utili per l’ambito professionale in termini pratici.”). Per quanto riguarda i Tutor docenti, alcuni si

dichiarano molto soddisfatti (*“molto soddisfatta, l'importante é dare degli strumenti agli studenti che poi possano adattare al loro percorso (insegnar loro a pescare e non pescare per loro)”*, *“molto alta”*, *“molto positiva. Ci sono “nemici” del POAT che non vogliono che si faccia per vari motivi, ad esempio perché lo considerano che non fa parte del loro ruolo e che non vada riconosciuto”*), altri in parte soddisfatti con proposte di miglioramento (*“sì, a volte sì. a volte con frustrazione, perché a volte é molto difficile portarlo avanti. A volte vorresti fare di più, ma non ci sono studenti sufficienti”*, *“Il problema mio di questo anno é che non sono venuti neanche alla presentazione. In generale però sono, molto soddisfatta del tema, perché conosco l'importanza di questo. Ci credo molto, inoltre é un ruolo in cui mi sento bene, dall'altro lato non sono soddisfatta perché non sono arrivata agli studenti quest' anno [...]. Gli studenti usano le ore del POAT per fare i lavori di gruppo”*, *“sì, sennò non continuerei, perché ho vari ruoli. Nelle altre Facoltà si fanno meno incontri. Sono contento, ma vorrei che migliorassimo il POAT per far arrivare più studenti”*).

Anche la percezione che si ha degli studenti partecipanti risulta essere buona o meno buona, in relazione alla partecipazione che si ha nel gruppo (Tutor studenti: *“sì, sono soddisfatti. Hanno ricevuto risposte alle loro domande!”*, *“per seguire la tutoría gli dobbiamo dare più riconoscimento, ora é solo un credito. Tanti fanno solo il primo semestre, poi si stancano e sono pieni di impegni. Quindi usano l'ora di tutoría per lavorare in gruppo o studiare. Se non fai cose che gli interessano non vengono. Noi, ad esempio, invitiamo anche esperti esterni”*; Tutor docenti: *“sì molto soddisfatti”*, *“credo di sì, alla fine facciamo un questionario per valutare tutto il programma, da cui esce un report per la Facoltà con i risultati”*, *“Dopo febbraio non sono più venuti gli studenti, non so bene i motivi, l'anno scorso invece é andato bene”*).

Abbiamo chiesto anche al Coordinatore del POAT il suo grado di soddisfazione che risulta essere molto buono, anche se per alcuni aspetti dichiara che ci siano degli elementi che potrebbero essere migliorati (*“In generale é alta, sono parecchi anni. É un tema che é importante e necessario per gli studenti, questo non vuol dire che non abbia momenti di sensazione agrodolce, perché il grande sforzo che facciamo non corrisponde con i risultati. Con i risultati finali di ogni anno vediamo che chi partecipa é molto soddisfatto e già questa é una grande soddisfazione e sono stato in questi anni contento perché ho trovato Tutor docenti molto partecipi, anche se altri hanno fatto solo il giusto, senza andare oltre il loro ruolo”*).

In relazione al **riconoscimento formale del ruolo e appoggio istituzionale** e, nello specifico, al riconoscimento dell'attività dei Tutor docenti, la normativa del Vice Rettorato per la Qualità Istituzionale prevede che il Coordinatore del Programma abbia, tra le altre funzioni del POAT *“Gestire il riconoscimento dei docenti che partecipano al POAT della Facoltà di Educazione”*. A tal fine si definiscono una serie di criteri per valutare il coinvolgimento e la partecipazione dei tutor al

POAT (Figura 1). Il riconoscimento dell'attività, riconosciuta in 2 Crediti, è subordinato all'esercizio delle funzioni di Tutor docente, per questo motivo la Commissione Orientamento e Tutorato si occupa di monitorare l'andamento delle attività lungo tutto l'anno accademico.

I Tutor studenti e gli studenti partecipanti ricevono un credito *de libre elección* (crediti liberi).

A partire dall'anno accademico 2014/15, in relazione alla “*Norma de permanencia*”, che definisce che gli studenti che non raggiungono il primo anno 18 Cfu debbano essere esclusi dal percorso di studio, a partire dal 2° semestre sono ufficialmente e formalmente incorporati nel *POAT* e seguiti da un Tutor docente con un programma *ad hoc* (nell'a.a. 2014-15 di 18 hanno partecipato in 5). Il Servizio orientamento procede con un'analisi di tutti i CdS e individua i casi critici che vengono convocati e inviati al *POAT*³⁶.

*Relación de profesores tutores de carrera y créditos del POAT de la Facultad de Educación en el curso 2013-14

Nombre	Titulación	Créditos	Departamento	Correo
Pedro Ricardo Álvarez Pérez	Coordinador POAT	2 créditos	Departamento de Didáctica e Investigación Educativa	pvalvarez@ull.es
Fátima Castro León	Grado en Educación Infantil	2 créditos	Departamento de Didáctica e Investigación Educativa	fmcastro@ull.edu.es
Antonio Adelfo Delgado Núñez	Grado en Educación Infantil	2 créditos	Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia Política	adelgadu@ull.es
José M. del Castillo-Olivares Barberán	Grado en Educación Infantil	2 créditos	Departamento de Didáctica e Investigación Educativa	jmcastill@ull.es
Ana Luisa Sanabria Mesa	Grado en Pedagogía	2 créditos	Departamento de Didáctica e Investigación Educativa	asanabri@ull.edu.es
Juana Rodríguez Gómez	Grado en Educación Infantil	2 créditos	Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje	jmrodrigo@ull.edu.es
María Candelaria Alfonso Martín	Grado en Educación Primaria	2 créditos	Departamento de Análisis Matemático	mcafonso@ull.es
Ramón Casillas Ruiz	Grado en Educación Primaria	2 créditos	Departamento de Edafología y Geología	rcasilla@ull.es
Judith Hernández Sánchez	Grado en Educación Primaria	2 créditos	Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	ahersan@ull.es
Rocio Peña Vázquez	Grado en Pedagogía	1 créditos	Departamento de Economía de las Instituciones, Estadística Económica y Econometría	ropeva@ull.es
Mariano González Delgado	Grado en Pedagogía	2 créditos	Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje	mgonde@ull.es
M.* Mercedes Palarea Medina	Grado en Educación Primaria	2 créditos	Departamento de Análisis Matemático	mpalarea@ull.es
Teresa González Pérez	Grado en Educación Primaria	2 créditos	Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje	teregonz@ull.es
Paloma López Reillo	Grado en Pedagogía	1 créditos	Departamento de Didáctica e Investigación Educativa	preillo@ull.es
Antonio Francisco Canales Serrano	Grado en Pedagogía	2 créditos	Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje	acanales@ull.es
Manuel Ledesma Reyes	Grado en Pedagogía	2 créditos	Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje	mledesma@ull.es
Alicia García Espósito	Grado en Educación Primaria	2 créditos	Departamento de Didáctica e Investigación Educativa	aesposil@ull.edu.es

Fig. 1. Tutor docenti dell'a.a. 2014-15

Anche come emerge dall'intervista alla Referente dell'Istituzione ULL che si occupa del *POAT* c'è una normativa che regola la sua istituzione, tanto a livello nazionale quanto a livello di Università e che dà importanza alle attività di tutorato (“a livello nazionale ogni CdS deve avere una verifica valutativa, nell'agenzia nazionale è presente la documentazione. Nei regolamenti dei CdS c'è il punto 4.1 e 4.2 che dice che ci deve essere l'orientamento e tutorato per gli studenti,

³⁶ Per approfondimenti si rimanda a “*Norma de permanencia ULL*” http://www.ull.es/view/institucional/ull/Normas_de_permanencia/es

obbligatoriamente, in entrata e in itinere, in questo contesto, la ULL crea delle direttrici del POAT. Si definiscono nel CdS le linee di qualità di ogni "centro," ossia un congiunto di CdS, in questa dimensione si definiscono le direttrici e si creano le strutture che servono per dare risposta alle richieste nazionali. Nelle altre Università si lascia alla libertà del CdS. Noi abbiamo definito alcune direttrici per supportare i CdS: abbiamo fatto un modello di base, definendo le figure del coordinatore e del Tutor docente, nel piano di formazione dei docenti si sono inserite delle attività, abbiamo fatto un catalogo delle attività da parte dei Servizi on line solo informativo a disposizione dei CdS").

In relazione al riconoscimento del POAT nella ULL sono stati fatti dei grandi passi in avanti negli anni. L'Istituzione riconosce il ruolo del Tutor docente, del Tutor studente e riconosce anche la partecipazione agli studenti ("a ogni CdS si riconosce, è qualcosa di simbolico: si danno al CdS 30 crediti che vengono poi divisi tra i tutor, per i proff. sono quasi 2 crediti", uno per i Tutor studenti e uno per gli studenti partecipanti). Manca come ultimo passaggio quello di rendere obbligatoria la partecipazione per tutti gli studenti.

3.4. Coordinamento, monitoraggio, valutazione e risorse del modello

Abbiamo chiesto ai tutor quali fossero le **risorse messe a disposizione** per realizzare le attività del POAT. Si possono sintetizzare essenzialmente in due elementi, sia per i Tutor docenti che per i Tutor studenti: "aula virtual" (Piattaforma online) e le "fichas" (Schede).

Schede e piattaforma sono a disposizione sia dei Tutor studenti ("abbiamo schede, sono temi semplici", "sì, ma dipende quanti studenti sono. L'anno scorso facevo slide però quest'anno ne avevo solo tre e quindi non ho fatto tanti materiali. Posso portare il pc così troviamo le informazioni", "Schede, ma di solito faccio sessioni molto attive, uso anche altri materiali, ad esempio video e faccio laboratori, perché sia più attivo e partecipativo e divertente. E gli do contatti anche per fuori perché siano sempre attivi su temi di loro interesse") che per i Tutor docenti ("Aula virtual, schede, e normalmente esposizioni interattive con gli studenti e i Tutor studenti partecipano", "usiamo le schede del modello, a volte con un power point o un video, ma normalmente con le attività delle schede, con un calendario e con una metodologia, ma seguendo le necessità del gruppo", "Pianificazione di tutti i materiali tramite delle schede. Sono una base di partenza, poi si adattano a chi le deve fare e a chi le riceve", "sì, abbiamo le schede del modello, all'interno del programma, più incontri informativi, più incontri con i Tutor studenti", "schede, una guida di schede. Che sono una base di partenza. È ben organizzato, un mix tra attività di docente, studente e servizi, è completo per le tematiche. È flessibile e si può adattare").

Un elemento importante per la riuscita del *POAT* risultano essere le azioni di **Coordinamento, monitoraggio e valutazione** del modello.

I Tutor studenti si coordinano direttamente con il loro Docenti di riferimento, tramite incontri o con mezzi di comunicazione di vario tipo (Tutor studenti: “*sì, soprattutto con la mia Tutor docente, per mail o al ricevimento, anche tramite WhatsApp e con l’aula virtual*”, “*ci troviamo col prof. ci sentiamo per mail. Tramite WhatsApp, ci sentiamo e ci prepariamo, sono temi molto facili*”. Tutor docenti: “*importante, che ci sia buona coordinazione, ogni Tutor docente trova i suoi Tutor studenti*”, “*sì, parliamo delle loro attività (dei Tutor studenti). Se serve, ne aggiungiamo*”, “*I Tutor studenti: seguono la pianificazione delle attività e prima dell’attività ci vediamo, e gli do il loro materiale. Io sono la tutor anche per gli anni successivi, li seguo anche dopo se vogliono (dal secondo anno in poi), li seguo attraverso l’aula virtuale! A volte per fare l’attività i Tutor studenti devono saltare lezione perché avrebbero lezioni in simultanea. Ci si organizza in base ai loro impegni e di tutti*”, “*Si fa una prima riunione, in cui si presenta il POAT e quali sono le attività che si devono realizzare. Prima delle loro (Tutor studenti) attività ci si incontra e si lavora sulla progettazione dell’attività. Alla fine riportano le riflessioni al Tutor docente*”, “*Importante, che ci sia buona coordinazione, ogni Tutor docente trova i suoi Tutor studenti. Fanno loro attività specifiche a partire dalla loro esperienza*”).

Anche i Tutor docenti utilizzano l’aula virtuale, in cui trovano anche tutti i materiali (*fichas*). Settimanalmente devono riportare un piccolo sunto della sessione realizzata (“*c’è un forum in cui tutte le settimane i tutor mettono dei commenti delle loro sessioni*”, “*C’è un forum in un aula virtuale, ogni sessione si informa nel forum quello che si è fatto*”), in più si organizzano incontri di coordinamento, uno all’inizio delle attività, uno in itinere e uno alla fine (“*sì, incontri cadenzati di coordinamento*”, “*C’è un aula virtuale e ogni tutor ha uno spazio con il suo gruppo e uno spazio di coordinamento del gruppo di tutor, coordinato dal prof. Álvarez.*”, “*C’è un coordinatore che si occupa di coordinare tutto, ci sono dei requisiti di selezione per i Tutor docenti. C’è una riunione all’inizio dell’anno accademico e ci si coordina poi tramite una piattaforma on line in cui i docenti riportano quello che fanno settimanalmente. Poi ci sono degli incontri di coordinamento in itinere*”, “*E alcuni incontri di coordinamento con il coordinatore e con i Tutor docenti*”, “*Un buon coordinatore che si è molto messo in gioco per il POAT. Ci sono dei coordinamenti al inizio metà e alla fine dell’anno accademico poi ci supporta e monitora, se ci sono anche difficoltà si chiede collaborazione al gruppo di lavoro. A volte siamo due Tutor docenti in una sessione e ci coordiniamo*”).

C’è anche un coordinamento informale anche in itinere tra Tutor docenti (“*sì informalmente,*

quando ci vediamo ne parliamo!”). I Tutor docenti, oltre a coordinarsi con i Tutor studenti, si coordinano anche tra di loro in riunioni di coordinamento e monitoraggio.

Sono state realizzate due osservazioni a un incontro di coordinamento finale e a uno in itinere. Durante le osservazioni sono state appuntate delle riflessioni, in forma libera.

I due incontri sono durati entrambi circa un’ora. All’incontro in itinere erano presenti 6 Tutor docenti più il Coordinatore del *POAT*, mentre a quello finale 11 Tutor docenti più il Coordinatore del *POAT*.

Il clima era in entrambe le occasioni molto disteso e informale, si sono discusse le questioni senza un ordine prestabilito. Il coordinatore facilitava la comunicazione e le dinamiche del gruppo.

Per quanto riguarda l’incontro di coordinamento in itinere, gli argomenti trattati riguardavano principalmente il presentare le difficoltà emerse in quest’anno accademico. Alcuni Tutor docenti non partecipano costantemente alle attività (anche all’incontri dei 16 Tutor docenti erano presenti solamente 6 al coordinamento). Il secondo problema rilevante è la partecipazione degli studenti che non è molto elevata: alcuni gruppi del pomeriggio, soprattutto, sono senza studenti (alla *ULL* ci sono lezioni la mattina e il pomeriggio, in due gruppi separati, come fossero due canali differenti). Questo in parte può dipendere dall’orario, che soprattutto per il pomeriggio non favorisce la partecipazione al *POAT*. In parte dipende dal fatto che il riconoscimento che viene dato agli studenti è di solo un credito per tutto il percorso settimanale di un anno che dura circa 30 ore (gli studenti alla *ULL* devono maturare nel percorso di studio 6 crediti liberi, e un credito lo possono maturare, ad esempio, presentando una comunicazione a un congresso). Chi partecipa comunque è molto soddisfatto.

Per quanto riguarda l’incontro di coordinamento finale, gli argomenti trattati riguardavano principalmente gli strumenti utilizzati (aula virtuale e schede) e vengono presentate le principali difficoltà incontrate (ad esempio, la difficoltà a motivare gli studenti, solo un gruppo, quello della prof.ssa Fatima è numeroso (circa 40 studenti in due docenti), gli studenti non utilizzano l’aula virtuale, in alternativa molti Tutor docenti utilizzano *Facebook* e *WhatsApp*, la possibilità di agganciare il PFP (Progetto Formativo e Professionale) al *TFG* (*Trabajo fin de grado*) il nostro elaborato finale, la necessità di concludere prima le attività de 2° semestre, prima dell’avvio degli esami, entro inizio Maggio e l’importanza della partecipazione dei Docenti del 1° anno).

Entrambi gli incontri si concludono con delle proposte di miglioramento a partire dalle criticità rilevate (ad esempio, definire per il prossimo anno accademico l’orario *POAT* in maniera più funzionale per i due gruppi soprattutto per quello del pomeriggio, fissare un incontro con il Referente dell’Istituzione per chiedere che siano aumentati i Crediti per il riconoscimento dell’attività degli studenti).

Il modello é coordinato da un Docente che svolge questo ruolo da molti anni. Dall'intervista a lui realizzata emerge che il suo ruolo é quello di *“coordinare, dare linee guida, raccogliere informazioni sui bisogni degli studenti. Ogni anno si parte dalla valutazione precedente, si aggiungono o tolgono attività”*. Le attività di coordinamento e di monitoraggio si basano su *“più strategie: riunioni di coordinamento prima e durante in POAT, abbiamo un forum nell'aula virtuale, in cui ogni settimana i tutor dicono cosa fanno e quanti studenti vanno e alla fine si fa una valutazione finale a tutti gli attori e facciamo una relazione finale”*. A livello di valutazione il Coordinatore afferma che *“ogni anno si fanno piccoli cambiamenti, il modello é lo stesso però. Ci sono cambiamenti metodologici o delle attività: ad esempio quest'anno ci sono stati dei cambiamenti circa l'orario”*.

In riferimento al Coordinamento che viene fatto a livello centrale di Ateneo, emerge dall'intervista realizzata con la Referente dell'Istituzione che *“c'è un'aula virtuale in cui hanno accesso tutti i Coordinatori del POAT, con un forum di partecipazione. Il coordinamento si fa a livello generale e con i coordinatori. Ogni tot. mesi si faceva una riunione per Campus, che riunivano più coordinatori di POAT, una all'inizio, una a metà e una alla fine”*.

In termini valutativi emerge dall'intervista che *“si fanno indagini annuali per raccogliere la valutazione della soddisfazione, ogni anno si fa una valutazione finale. Ogni CdS fa anche una valutazione specifica. C'è un modello di auto valutazione che presentiamo a livello centrale con dati di partecipazione, soddisfazione e valutazione e anche con una bozza per i certificati per gli studenti”*.

3.5. Prospettive future

Sia l'intervista ai Tutor docenti che quella ai Tutor studenti si é concluso con la domanda *“En base a la experiencia, ¿qué recomendaciones haría para empezar a desarrollar en un nuevo contexto este modelo de tutoría de carrera?”*, ossia *“Quali consigli fornireste per adattare il modello del POAT della Facoltà di Educazione al contesto Italiano?”*.

Per i Tutor studenti sarebbe importante lavorare sulle attività, sul *setting*, sulla divulgazione, sulla formazione (*“Io cambierei la forma di farlo. Lo farei più dinamico e partecipativo. Animarli a prendere informazioni, renderli più partecipi, attori del processo. Farei delle differenze più nette con una lezione. Magari fare qualche uscita, cose più attive. Non deve essere un obbligo, ma bisogna motivarli con tante esperienze”*), *“Formare i Tutor docenti e Tutor studenti. Molto importante: devono essere del CdS e che vogliano farlo (attitudine!). É un'attività formativa anche*

per i Tutor studenti, importante. L'orario é molto importante: non dopo una lezione che sia pesante, troppo teorica. E poi all'inizio e presentarlo bene. E per aumentare la partecipazione si potrebbe renderlo obbligatorio", "Fare un'analisi dei bisogni. Cosa serve? Come possiamo migliorare? Vedere come adattare il nostro modello a partire dai punti di forza e migliorare le criticità. Avere dei prof. che vogliono farlo. Studenti volontari che vanno motivati e Tutor studenti formati. E farlo al primo anno, soprattutto al primo semestre, ma secondo me dovrebbe essere obbligatorio! Prima bisogna fare uno studio. Importante avere una buona équipe, una buona <pubblicità>").

Per i Tutor docenti sarebbe importante lavorare sul contesto, il setting, sull'analisi dei bisogni, sulla valutazione, formazione e selezione dei tutor ("capire la cultura specifica del contesto. E il cambiamento che può portare un modello di questo tipo! Dando priorità a cosa serve. Capire la politica del contesto. Organizzare in maniera strutturata, ma flessibile. Partire dalla nostra esperienza, perché é da molti anni che ci lavoriamo, ma adattarla al nuovo contesto. Attenzione alla scelta dei Tutor docenti e studenti, e devono essere formati. Che ci sia un'aula virtuale. Deve essere sociale e di tutti", "Adattarlo al contesto, inoltre, che gli studenti abbiano anche in forma individuale degli incontri. Iniziare una parte nel primo anno e poi seguire con qualche incontro anche gli anni successivi, a seconda delle necessità degli studenti", "La collocazione dell'orario è fondamentale, e poi si può trasportare completamente. La Facoltà deve intervenire su alcuni aspetti come aule e orario. Non tutti possono fare i tutor, si dovrebbe fare una selezione e una formazione. Con una sessione settimanale per i 2 semestri", "Vedrei cosa cercano gli studenti e a partire da questo adattare il modello. Il modello deve essere sempre in cambiamento. Capire bene prima il contesto! Deve il Tutor docente essere il punto di riferimento degli studenti e presentarsi", "Dev'essere un progetto dell'Università, non dipartimentale, perché é trasversale. Dev'essere riconosciuto al Docente come attività didattica, deve avere un coordinamento solido e un programma ben scritto, una valutazione continua del programma e del percorso degli studenti", "Collocare bene l'orario che faciliti la partecipazione. Chi ha già fatto il POAT dica ai futuri studenti quali sono le cose che hanno appreso e perché gli é servito").

Secondo il Coordinatore del POAT bisogna "partire dal modello" e poi adattarlo al contesto, ma "sempre mantenendo il modello di base: un tutorato trasversale, creare un modello di differenti tipi, ma che diano risposta a una differente idea comune, una serie di elementi base da mantenere. Qui alla Facoltà di Educazione lavoriamo su questo modello da più di dieci anni e questo ci ha permesso di migliorare alcune cose facendo alcuni miglioramenti per l'istituzionalizzazione. All'inizio era visto come una cosa "strana", adesso tutti sanno cos'è ed é riconosciuto. Dev'essere una risorsa per l'Università. É un processo progressivo, non si può sperare che un anno per l'altro

sia già tutto perfettamente che funziona, sarebbe un'utopia, non può essere. Bisogna partire da poco e fare dei passi e partire da un'idea di modello, nel nostro caso trasversale e di sviluppo per gli studenti che arrivano all'Università.”

Secondo la Referente dell'Istituzione ULL é importante capire a livello istituzionale come organizzare il modello e lavorare su elementi importanti come la formazione dei Docenti (*“l'elemento principale é a livello istituzionale: si deve stabilire chi lo segue bene e dipende dalla visione che si ha. Prima di tutto la formazione dei Tutor docenti e l'accompagnamento ai CdS da parte di un gruppo di esperti”*).

CAPITOLO 7

STUDIO 4: Dalla *tutoría formativa de carrera* al Tutorato Formativo, adattamento al contesto patavino del modello spagnolo e definizione di un modello italiano

1. Introduzione

Alla luce di ciò che é stato descritto nel Capitolo 2, relativo al modello di *tutoría formativa de carrera de la Universidad de la Laguna*, e in relazione alla letteratura nazionale ed internazionale sull'argomento, presenteremo di seguito la progettazione e i dati raccolti durante la sperimentazione dell'adattamento del modello spagnolo di *tutoría formativa* al contesto italiano, e nello specifico, all'Università degli studi di Padova.

Come emerso da recenti studi (Clerici e Visentin, 2014) il tasso di abbandono all'Università di Padova si aggira sul 13% in relazione alla media nazionale di circa il 18% (Miur/Cnvsu, 2011). Il tutorato, come detto in precedenza, é un'importante strategia di contrasto dell'abbandono e utile anche per potenziare il rendimento accademico.

Descriveremo di seguito lo studio realizzato per la messa in pratica del modello di Tutorato Formativo dell'Università di Padova nell'anno accademico 2014-2015, con l'obiettivo di ricerca di definire un modello di tutorato ispirato al modello spagnolo di *tutoría formativa*, attraverso una sperimentazione presso alcuni Corsi di Studio dell'Università di Padova.

2. L'ipotesi di ricerca

L'ipotesi di ricerca che ha guidato il nostro studio é stata la seguente:

“Azioni e interventi di *tutoring* (agite da docenti universitari) e di *peer tutoring* (agite da studenti “veterani”, debitamente formati, a beneficio dei colleghi dei corsi di livello inferiore) costituiscono strumenti efficaci per favorire il rendimento e il successo accademico e per prevenire il *drop-out*”.

L'obiettivo era di verificare, dapprima, l'adattabilità e poi l'efficacia di azioni di *tutoring* e *peer tutoring* a partire dal modello di *tutoría formativa de carrera de la Universidad de la Laguna*.

3. Il Tutorato Formativo

Il Tutorato Formativo (da ora in poi *TF*) é un Programma di attività e di incontri che é stato sperimentato in alcuni corsi di studio triennali dell'Ateneo di Padova.

Il *TF* é stato introdotto come strumento per il miglioramento della qualità della didattica e per il contrasto del *drop-out*, nonché per il potenziamento del rendimento accademico, nell'a.a. 2014-15, in tre CdS con elevato tasso di *drop-out* individuati come “casi studio”, in rappresentanza di tre Aree scientifico-didattiche dell'offerta formativa dell'Ateneo (Scientifica, Sociale ed Umanistica). In questi tre CdS é stata avviata la sperimentazione seguendo il modello di *tutoría formativa de Carrera* dell'Università *de la Laguna*.

Il Programma ha l'obiettivo di fornire un supporto agli studenti del primo anno al fine di:

- Agevolare la transizione e favorire l'integrazione al contesto universitario e supportare lo studente per tutto il percorso di studio;
- Potenziare alcune *competenze trasversali* particolarmente utili per lo specifico corso di studio;
- Accompagnare lo studente nella progettazione e definizione del proprio Progetto Formativo e Professionale.

Il percorso prevede un incontro settimanale di circa un'ora, da Ottobre a Maggio, escluso i periodi festivi e d'esame. Gli incontri sono distinti in:

- *Tutorato dei Servizi*: i Servizi agli Studenti dell'Ateneo, alternandosi a cadenza mensile, incontrano gli studenti orientandoli all'utilizzo delle attività proposte dall'Università (Biblioteche, Erasmus, Diritto allo Studio, ecc.);
- *Tutoring e peer tutoring*: gli studenti, divisi in piccoli gruppi lavorano sulle competenze trasversali (il metodo e abilità di studio; la partecipazione alla vita universitaria; la capacità di valutare e valutarsi; lo sviluppo di strategie di *problem solving*; ecc.), tramite il supporto e il coordinamento o di un docente del Corso di Studio (Tutor docente) o di uno studente degli anni successivi al primo (Tutor studente).

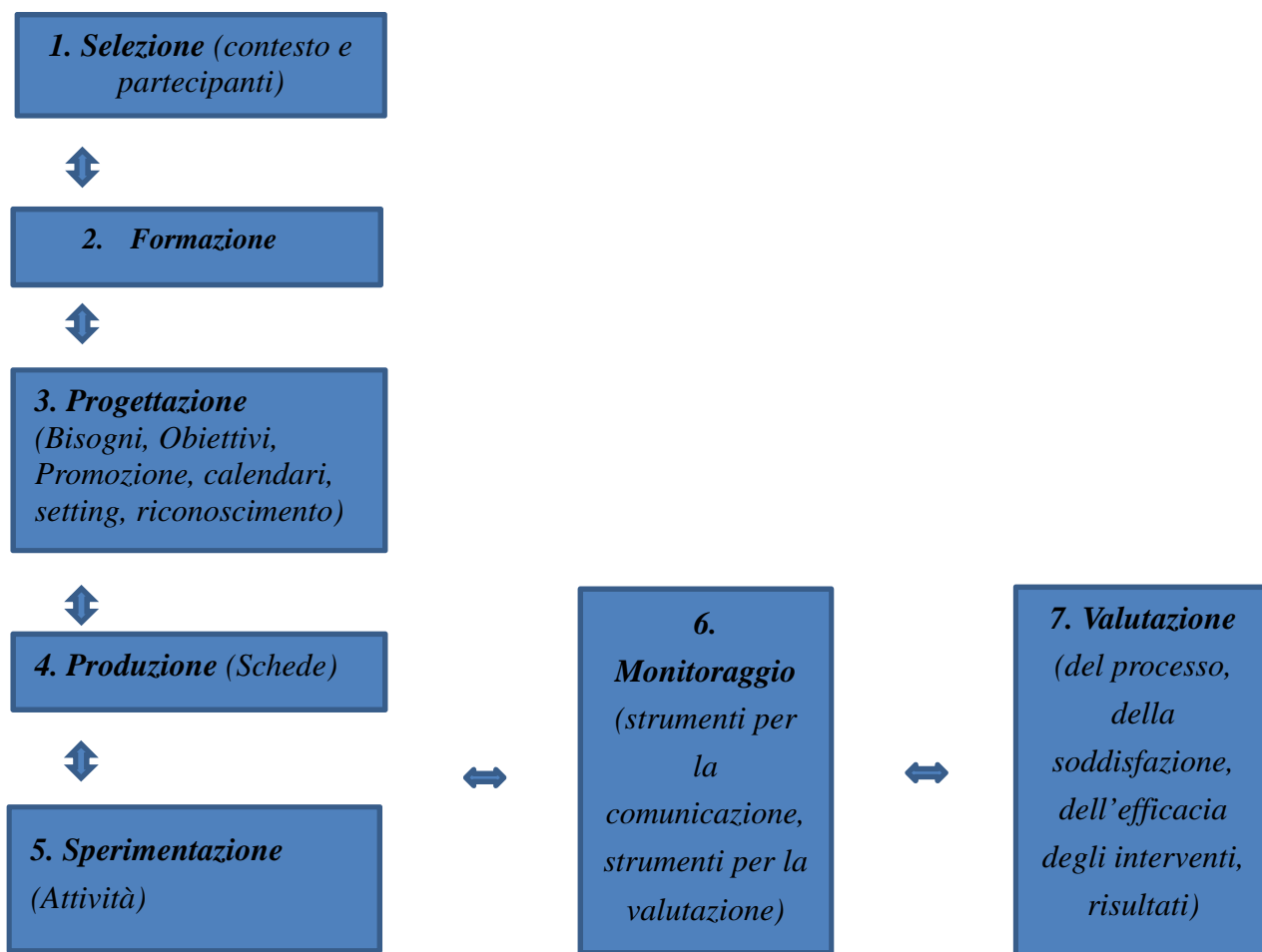
Affinché il percorso formativo venga riconosciuto é necessario che lo studente partecipi almeno al 70% degli incontri del Programma.

4. Le fasi di implementazione del TF

La parte della ricerca che di seguito presenteremo é uno studio basato sui tre “casi” scelti per svolgere la sperimentazione.

Lo studio di caso (*Case study*) é una strategia di ricerca che ha come obiettivo l’analisi di unità di analisi ristrette. I casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori, con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome (Trincherò, 2002, p. 82). Gli studi di caso si dividono in studi su casi singoli (*holistic case study*) o su casi multipli (*embedded case study*). La nostra ricerca appartiene alla seconda categoria. Scopo dello studio di caso multiplo é quello di analizzare il fenomeno più generale attraverso lo studio delle singole sotto unità prese in considerazione. Per quanto riguarda la divulgazione dei dati, lo studio dei casi non prevede generalizzazioni statistiche, ma la trasferibilità dei risultati.

Le tecniche di raccolta dati utilizzate negli studi di caso sono molteplici, sia di tipo quantitativo che qualitativo. Gli obiettivi della nostra ricerca sono stati perseguiti attraverso un approccio *mixed multiple method* (Kumar 2014), che prevede la triangolazione e l’integrazione degli approcci *qual-quant* (Onwuegbuzie e Leech, 2005; Teddlie e Tashakkori, 2009). La validità, in questo approccio metodologico, viene confermata attraverso processi di triangolazione, che possono essere: (i) triangolazione dei dati, (ii) triangolazione del metodo, (iii) triangolazione dei ricercatori e (iv) triangolazione della teoria. Nel nostro caso specifico, si tratta di una triangolazione delle fonti e dei metodi. La sperimentazione si articola in diverse fasi, che presentiamo con il Grafico 1, che ci consentirà di illustrare come é stato adattato il modello *de tutoría formativa de carrera*, con specifico riferimento al modello proposto della *Facultad de Educación dell’Universidad de la Laguna* (Spagna) al contesto Padovano.



Graf. 1. Tappe della sperimentazione

4.1. FASE 1: Selezione del contesto e dei partecipanti

Come descritto nel Capitolo 4, sono stati individuati dei Corsi di Studio con elevato tasso di *drop-out*. Una volta individuato i CdS critici per ogni macro Area abbiamo contattato i Referenti del Servizio Tutorato della Scuola di riferimento (Responsabili delle azioni di Orientamento e di Tutorato) e abbiamo chiesto un appuntamento per descrivere il progetto di ricerca (Tab. 1). In ogni incontro, durato circa un'ora e mezza ciascuno, è stato presentato il modello di *TF* e sono stati consegnati dei materiali che lo descrivono (Allegato CD 7.1). Presi in considerazione i risultati emersi dallo studio dei dati d'indagine, con i Referenti del Tutorato sono stati individuati i CdS più "critici" a cui presentare il Programma di tutorato. I rispettivi Referenti hanno poi proposto, tra quelli individuati, un CdS che fosse disponibile ad accogliere il Progetto.

Ogni Referente del Tutorato ha poi preso contatti con il Presidente del CdS indicato per presentare il Programma e per organizzare un incontro. I Presidenti, una volta data la disponibilità,

sono stati contattati tramite email, contenente la richiesta di un colloquio conoscitivo in vista della richiesta della disponibilità per la sperimentazione.

Tab. 1. Referenti Tutorato

<i>Area</i>	<i>Servizio Tutorato e Referente</i>	<i>CdS indicato</i>	<i>Presidente del CdS</i>
Area Umanistica	Servizio Tutorato della Scuola di Scienze umane, sociali e del patrimonio culturale - Area Scienze della Formazione: prof. Zago Giuseppe	Scienze dell'Educazione e della Formazione (sede di Padova)	Prof.ssa Cristina Amplatz e Prof.ssa Chiara Biasin
Area Scientifica	Servizio Tutorato della Scuola di Ingegneria: prof.ssa Bertani Roberta	Ingegneria Meccanica	Prof. Enrico Savio
Area Sociale	Servizio Tutorato della Scuola di Scienze umane, sociali e del patrimonio culturale - Area Sociologia: prof. Zago Giuseppe e prof. Riva Claudio	Scienze Sociologiche	Prof. Renzo Guolo

I tre docenti Presidenti dei CdS indicati hanno dato disponibilità per un colloquio, nel quale è stato presentato il modello di *TF*, le caratteristiche, le tempistiche e i bisogni per la realizzazione del modello. Dopo che i Presidenti hanno accettato la proposta, il progetto è stato presentato nei tre Consigli di Corso di Studio (Tab. 2) descrivendo il modello *TF* e spiegandone le finalità. È stato presentato nei tempi e nei modi messi a disposizione dal Presidente del CdS. È stata inoltre scritta una lettera, da inviare a tutti i docenti facenti parte del CdS (Allegato CD 7.2), al fine che tutti fossero informati dell'iniziativa. I Corsi di Studio hanno accolto il *TF* come azione di miglioramento della didattica all'interno dei GAV (gruppi di accreditamento e valutazione).

Tab. 2. Calendario delle presentazioni *TF* nei Consigli di CdS

<i>CdS</i>	<i>Data</i>
Scienze dell'Educazione e della Formazione (sede di Padova)	3 settembre 2014
Ingegneria Meccanica	6 giugno 2014
Scienze Sociologiche	10 giugno 2014

4.1.1. I Tutor docenti e i Tutor studenti

4.1.1.1. I Tutor docenti

I Docenti che hanno partecipato all'iniziativa in qualità di tutor hanno tutti aderito su base volontaria. I Tutor docenti sono responsabili di attività didattiche nel CdS. I Docenti che si sono

proposti per il ruolo hanno fatto riferimento al Presidente del CdS, che li ha poi indirizzati alla coordinatrice del progetto per un colloquio volto a definire il ruolo del Tutor docente e per descrivere in maniera più dettagliata i contenuti del modello di *TF*. É stato quindi fissato un appuntamento con ogni docente interessato dal periodo di Giugno 2014 a Settembre 2014.

4.1.1.2. I Tutor studenti

Per quanto riguarda i “Tutor pari”, quella di “Studente Tutor” é una dicitura che é stata pensata a posteriori e che raggruppa differenti tipologie di studenti. Gli studenti Tutor possono infatti essere:

- Rappresentanti degli Studenti, studenti che sono eletti per rappresentare il CdS e che partecipano attivamente al miglioramento del Corso.
- Studenti del 2° o 3° anno che su base volontaria si sono offerti perché interessati al Progetto.
- *Tutor Junior*, ossia un laureato, laureando o dottorando, che ha il compito di facilitare l'inserimento delle matricole all'Università e sostenere gli studenti degli anni successivi in difficoltà. É uno studente con un percorso accademico particolarmente brillante, iscritto agli ultimi gradi dell'istruzione universitaria.

L'iniziativa é stata diffusa tra gli studenti del 2° o 3° anno tramite il passaparola dei Tutor docenti e durante le giornate di orientamento del 2° e 3° anno dei rispettivi CdS.

Il Tutor studente é, quindi, uno studente che mette a disposizione dei compagni del primo anno tempo e conoscenze, per favorire il loro inserimento al contesto universitario. Egli collabora con il Tutor docente nell'attività di tutorato e svolge un ruolo di “intermediario” tra studente “novizio” e mondo accademico.

In riferimento al *TF*, il Tutor studente svolge le funzioni che possono essere sintetizzate in:

- facilitare l'adattamento degli studenti del primo anno all'ambiente universitario;
- collaborare con i Tutor docenti nella progettazione e nella realizzazione delle attività;
- realizzare attività di supporto per gli studenti su contenuti di particolare importanza per il contesto, a partire dalla propria esperienza;
- identificare le esigenze specifiche del contesto e proporre idee per nuove attività;
- motivare la partecipazione degli studenti trasmettendo il senso dell'iniziativa;
- rendicontare la partecipazione degli studenti agli incontri di Tutorato Formativo, raccogliendo le presenze (Allegato CD 7.23) e tenendone traccia in un registro excel (Allegato CD 7.24).

I Tutor studenti hanno un ruolo fondamentale anche per quanto concerne la pubblicizzazione dell'iniziativa (allestendo cartelloni nei luoghi di interesse degli studenti e promuovendo incontri di

presentazione per presentare le finalità del programma).

Inoltre, sono parte attiva della co-costruzione delle attività: l'apporto dei Tutor studenti é fondamentale per la ri-progettazione delle singole attività, affinché risultino significative per il contesto specifico. Per questo scopo vengono calendarizzati incontri a cadenza bi-settimanale di co-progettazione e di co-costruzione delle attività, nei quali le possibili tematiche sono proposte dal coordinatore del programma, e con i tutor si analizza quali possano essere di maggior interesse per il specifico contesto. I Tutor studenti sono, poi, parte attiva della valutazione delle attività in termini di soddisfazione e gradimento delle attività proposte.

4.1.2. Gli studenti partecipanti

Il programma di *TF* é presentato e proposto a tutte le matricole del CdS in occasione dei vari incontri di orientamento in ingresso. La partecipazione avviene poi su base volontaria. I partecipanti vengono organizzati in piccoli gruppi (di circa 12 componenti) per quanto riguarda le attività con i Tutor docenti e con i Tutor studenti. Le attività con i Servizi si realizzano invece in plenaria. Gli studenti matricole sono messi a conoscenza dell'iniziativa in vari momenti (cfr. par. 4.3.5. di questo Capitolo). Ogni gruppo di *TF* viene composto con 1 o 2 Tutor docenti (a seconda delle disponibilità e delle esigenze del CdS), da 1 a 4 Tutor studenti, e circa 10-12 studenti partecipanti.

4.1.3. Il Tutorato dei Servizi

Il Tutorato dei Servizi si é andato definendo man mano che veniva implementato il *TF* nei tre CdS. Per Tutorato dei Servizi si intende una serie di incontri informativi tenuti da “esperti” dei Servizi agli studenti. A tal fine si é proceduto a mettere “in rete” i servizi per gli studenti già esistenti nell'Ateneo, con un duplice obiettivo: valorizzare i servizi offerti agli studenti diffondendo la conoscenze delle attività realizzate tra gli studenti che arrivano all'Università, e orientare ad un corretto utilizzo dei servizi stessi, con un diretto beneficio anche per questi ultimi.

Questo elemento non é presente nel modello originario di *tutoría formativa de carrera*, ma é stato introdotto per le necessità specifiche del contesto: essendo l'Ateneo di Padova un'Università molto più grande di quella *de la Laguna* (60 mila studenti contro i 20 mila circa *de la Laguna*) dispone di più servizi, con compiti e attività difficili a volte da conoscere, proprio per la vastità dell'offerta messa a disposizione.

É stata realizzata una mappatura dei Servizi agli Studenti più rilevanti dell'Ateneo Padova, e

sono stati contattati tramite email i Referenti dei Servizi stessi. È stato richiesto un colloquio con ogni Referente, il quale a seconda del Servizio ha rimandato anche a collaboratori del Servizio stesso.

In un secondo momento, dopo aver contattato tutti i Servizi e dopo aver preso accordi circa la modalità di gestione dell'incontro, è stato chiesto ai Tutor studenti, durante un incontro di coordinamento, di definire l'ordine cronologico degli incontri per mese, in base a una logica temporale di utilità per gli studenti, partendo dalla loro esperienza di ex matricole.

Un'altra componente di questo livello di Tutorato è il tutorato degli esperti, ossia incontri seminariali inseriti a calendario su concetti specifici.

Gli incontri di Tutorato dei Servizi – esperti, che sono stati organizzati sono stati i seguenti:

- Per tutti e 3 i CdS è stato organizzato un incontro sul tema “Metodo di studio all'Università e il Progetto Formativo e Professionale”, facilitato da una Tutor esperta sul tema del metodo di studio, la dott.ssa Lorenza Da Re;
- Per il CdS in Scienze Sociologiche è stato organizzato un incontro sul tema “il Cv europeo e la lettera di presentazione”, facilitato da un docente del CdS il prof. Luca Clerici;
- Per il CdS in Ingegneria Meccanica è stato organizzato un incontro sul tema “gli sbocchi occupazionali, l'albo e le possibilità di tirocinio”, facilitato da un docente del CdS, il prof. Nicola Petrone.

4.1.3.1. La struttura degli incontri di Tutorato dei Servizi

Gli incontri di Tutorato dei Servizi si realizzano in plenaria per CdS. Durante gli incontri i Servizi presentano agli studenti il loro servizio, descrivendo le finalità e i motivi per cui gli studenti possono riferirsi a loro. Ogni servizio ha predisposto dei materiali (stampati o slide) per facilitare gli incontri, in taluni casi anche messi a disposizione degli studenti e caricati nella piattaforma *Moodle*. Il Servizio Biblioteca SBA ha proposto, oltre agli incontri di plenaria, il laboratorio “l'Abc della ricerca” realizzato in aula informatica in piccolo gruppo e della durata di un'ora e mezza, secondo un modello specifico di intervento adottato da qualche anno a questa parte.

4.1.4. Il coordinatore del TF

L'attività di TF è stata coordinata e supervisionata da un esperto coordinatore che per tutto l'a.a. ha gestito la comunicazione, le dinamiche relazionali e formative dei partecipanti.

L'attività del coordinatore del TF ha riguardato nello specifico:

- Definizione del gruppo di lavoro composto dai Tutor studenti e dai Tutor docenti,
- Analisi dei bisogni formativi degli studenti del primo anno,
- Divulgazione dell'iniziativa e sensibilizzazione al tema agli studenti del primo anno,
- Formazione dei Tutor studenti e gestione della formazione dei Tutor docenti,
- Co-progettazione del Piano delle attività con il gruppo di lavoro,
- Costruzione della Rete di Tutorato dei Servizi: gestione delle relazioni con i Servizi agli studenti dell'Ateneo e pianificazione ad hoc per il CdS interessato,
- Progettazione e costruzione dei materiali da utilizzare nelle sessioni di *TF*,
- Gestione del modello: *setting* (aule ed orari),
- Gestione della piattaforma *Moodle* per il coordinamento delle attività, della comunicazione e per la gestione dei materiali,
- Progettazione e costruzione degli strumenti per studenti (Progetto Formativo e Professionale) e per i tutor (diario degli eventi di apprendimento),
- Monitoraggio e valutazione dell'efficacia delle attività proposte.

Il coordinatore del *TF* é stato presente alla maggior parte degli incontri realizzati nei tre contesti, ha gestito la comunicazione nei tre contesti e seguito tutte le fasi del Programma *TF*. Tutti gli incontri di coordinamento sono stati progettati e organizzati congiuntamente ai partecipanti grazie anche all'utilizzo di supporti con line come ad esempio *Doodle*, che facilita l'organizzazione dei gruppi di lavoro.

4.2. FASE 2: La formazione

Come anticipato nel Capitolo 2, uno dei fattori di rilevante importanza in ambito di tutorato riguarda la formazione dei Tutor docente e soprattutto dei Tutor studenti.

I Tutor docenti e i Tutor studenti che partecipano al *TF* ricevono una formazione prima e durante il programma, tramite delle sessioni in cui si approfondisce il ruolo del tutor e la relazione educativa.

4.2.1. Formazione dei Tutor docenti

Come prima azione formativa é stato predisposto un video da parte del prof. Álvarez che descriveva il ruolo del Tutor docente. Tale video era stato messo a disposizione dei partecipanti e caricato nella piattaforma *Moodle* di riferimento con traduzione in italiano (vedi il video tutorial

disponibile al link: http://ullmedia.udv.ull.es/watch_video.php?v=8W2RO661797M).

Successivamente é stato organizzato un incontro di formazione per i Tutor docenti, con il fine di analizzare il ruolo del tutorato universitario nel modello formativo dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e di far conoscere le direttrici principali del modello di *tutoría formativa de carrera*

La sessione di Formazione dal titolo "Funzioni, strategie e risorse per lo sviluppo del tutorato universitario: una visione partendo da una pratica", si é tenuta l'11 Giugno 2014 ed é durata circa due ore. La formazione é stata facilitata dal prof. Álvarez Pérez che é stato in Italia per incontrare i docenti partecipanti al Progetto.

Alla formazione erano presenti 12 docenti dei tre CdS facenti parte della sperimentazione. Al fine di agevolare la partecipazione, sono stati avvisati i docenti da coinvolgere tramite email (Allegato CD 7.3), in cui si comunicavano i contenuti dell'incontro.

4.2.2. Formazione dei Tutor studenti

Sono stati progettati e realizzati degli incontri conoscitivi e informativi con ciascun futuro Tutor studente, al fine di descrivere le finalità del modello e al fine di captare la loro disponibilità e dare delle informazioni di base sul *TF*.

Sono stati realizzati successivamente, una volta creati i tre gruppi di Tutor studenti per i tre CdS, degli incontri-sessioni formative specifiche per le competenze dei Tutor studenti partecipanti ed organizzati in 5 incontri di due ore l'uno circa (Allegati CD 7.28, 7.29, 7.30, 7.31, 7.32, 7.33, 7.34). Gli incontri hanno riguardato 5 focus (tabella 3):

- Il modello di *tutoría formativa* e il modello di *TF*,
- Gestione del ruolo di Tutor studente,
- La comunicazione e la relazione con gli studenti,
- Simulazione di una sessione di *TF*,
- Il Diario degli eventi di apprendimento.

Rispettivamente, le competenza e conoscenze che sono state trasmesse hanno riguardato:

- Conoscenze specifiche sul modello spagnolo e adattamento al nostro contesto,
- Nozioni e conosce di base sul ruolo del tutor universitario, azione e funzioni che il tutor studente svolge,
- Teorie e tecniche della relazione e delle modalità di comunicazione del tutor universitario come elemento di congiunzione tra il sistema universitario e gli studenti,
- Simulazione di una sessione di *TF*,

- Costruzione di uno strumento formativo per il tutor: il diario degli eventi di apprendimento.

I principali obiettivi di questa formazione sono stati:

- Fornire conoscenze tecniche e specifiche ai Tutor studenti circa il loro ruolo,
- Garantire un buon inserimento e conoscenza tra i tutor, al fine di consentire una maggiore integrazione al contesto per la creazione di un gruppo di lavoro,
- Facilitare l'uso di uno strumento per la rendicontazione del loro percorso formativo.

La metodologia formativa utilizzata può essere sintetizzata come di seguito:

- Esposizione frontale, con lo scopo di fornire conoscenze di base ai tutor;
- Gruppi di lavoro con attività di apprendimento cooperativo ed insegnamento reciproco;
- Simulazioni (*role planning*) ed esercitazioni su problemi e tematiche relative al ruolo e alle funzioni del tutor;
- Confronto e scambio inter-gruppo: per riflettere sull'importanza del lavoro di gruppo e per creare consapevolezza del proprio gruppo di lavoro.

Tab. 3. La formazione dei Tutor studenti

	CONTENUTI	FINALITÀ
Modulo 1	Il modello di tutoria formativa e il modello di <i>TF</i>	Conoscenze specifiche sul modello Spagnolo di <i>tutoria formativa</i> e adattamento al nostro contesto
Modulo 2	Gestione del ruolo di tutor studente	Nozioni e conoscenze di base sul ruolo del tutor universitario, azioni e funzioni che il Tutor studente svolge
Modulo 3	La comunicazione e la relazione con gli studenti	Teorie e tecniche della relazione e delle modalità di comunicazione del tutor universitario come elemento di congiunzione tra il sistema universitario e gli studenti
Modulo 4	Simulazione di una sessione di <i>TF</i>	Simulazione di una sessione di <i>TF</i>
Modulo 5	Il Diario degli eventi di apprendimento	Costruzione di uno strumento formativo per il tutor: il diario degli eventi di apprendimento.

La formazione, come insieme di incontri condivisi con i tutor, aveva come obiettivo principale quello di rafforzare il senso di appartenenza a un gruppo di lavoro secondo la prospettiva che “il gruppo é qualcosa di più, o, meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri” (Lewin, 1951). L’approccio, di tipo meta cognitivo, prevede che vi sia lo sviluppo da parte di tutte le componenti del gruppo del potenziale del gruppo attraverso la conoscenza del proprio funzionamento cognitivo e delle abilità strategiche che possono controllare questo processo (Brown, Armbruster, e Baker, 1986).

Gli incontri di formazione sono stati gestiti separatamente nei tre gruppi (Tutor studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione, di Scienze Sociologiche, di Ingegneria Meccanica). Per ogni modulo di formazione si sono presi accordi direttamente con i Tutor studenti e gli incontri sono stati realizzati nelle sedi di lezione dei tre contesti. Ogni modulo é durato circa 2 ore.

4.2.3. Incontri di co-progettazione e co-costruzione delle attività

La terza componente formativa del *TF*, riferita congiuntamente ai Tutor docente e ai Tutor studenti riguarda la co-progettazione delle attività. Sono stati organizzati, durante tutto il percorso di *TF*, incontri con cadenza regolare per la co-costruzione e la co-progettazione delle attività. I tempi e le modalità sono state diverse nei diversi contesti, con azioni differenziate a seconda delle esigenze e delle peculiarità dei CdS. Durante gli incontri di co-costruzione delle attività si realizzavano diverse azioni preliminari, quali:

- Attività relative alla presa di decisione di varie questioni (riconoscimento, partecipazione, comunicazione con i partecipanti, ecc.);
- Gestione di azioni relative alla costruzione dei gruppi;
- Condivisione e adattamento dei materiali di supporto per facilitare le attività dei Tutor docenti e dei Tutor studenti.

Di particolare rilevanza il ruolo svolto dai Tutor docenti e dai Tutor studenti nella selezione e implementazione delle attività da proporre agli studenti: la conoscenza del contesto e del “tipo” di studente del particolare CdS, ha permesso di selezionare opportunamente gli strumenti, gli argomenti e le modalità di gestione delle attività.

I tutor sono stati parte attiva della co-costruzione delle attività: l’apporto dei Tutor docenti e dei Tutor studenti é fondamentale per la ri-progettazione delle singole attività, affinché risultino significative per il contesto specifico. Per questo scopo sono stati calendarizzati incontri a cadenza bi-settimanale di co-progettazione e di co-costruzione delle attività, nei quali le possibili tematiche sono proposte dal coordinatore del programma, e con i tutor si analizza quali possano essere di

maggior interesse per il specifico contesto.

4.3. FASE 3: La progettazione

4.3.1. Bisogni e necessità degli studenti

Il programma si sviluppa a partire dalle necessità degli studenti iscritti al 1° anno dei rispettivi CdS. Possiamo sintetizzare tali bisogni nelle seguenti categorie, anche in relazione con la letteratura di settore:

- Necessità di carattere informativo, relativamente al CdS e a caratteristiche specifiche del contesto e del Piano di studio;
- Necessità formative, circa alcune competenze trasversali particolarmente utili per il proprio percorso di studio e per lo sviluppo del metodo di studio;
- Necessità relative alla pianificazione del percorso di studio a breve, medio e lungo termine;
- Necessità relative alle opportunità offerte dal contesto universitario (mobilità, attività per il potenziamento della competenza linguistica, esperienze di tirocinio, ecc.);
- Necessità relative alla conoscenza del contesto professionale di riferimento.

4.3.2. Obiettivi del *TF*

In relazione a tali necessità sono stati pensati e progettati degli obiettivi formativi che si sono poi intesi realizzare grazie al Programma di *TF*.

Gli obiettivi generali sono:

- Agevolare la transizione e favorire l'integrazione nel contesto universitario, e supportare lo studente per tutto il percorso di studio;
- Potenziare alcune competenze trasversali particolarmente utili per lo specifico corso di studio;
- Accompagnare lo studente nella progettazione e definizione del proprio Progetto Formativo e Professionale.

Gli obiettivi specifici, invece, sono:

- Informare e orientare gli studenti sul contesto in cui si sono inseriti e sulle specificità del CdS in cui si sono iscritti, motivando alla partecipazione al contesto universitario e favorendo la loro integrazione;

- Aiutare gli studenti a pianificare il proprio percorso di studio a breve, medio e lungo termine per un percorso accademico di successo;
- Potenziare negli studenti fattori di carattere personale (aspettative, autonomia, responsabilità, motivazione, ecc.), e di carattere sociale (integrazione nel gruppo universitario, interazione con la vita universitaria, competenze sociali, ecc.), per migliorare l'integrazione nel nuovo contesto;
- Potenziare alcune competenze trasversali, particolarmente utili per il CdS specifico (lavorare in gruppo, sapere scegliere, conoscenza critica di sé e del contesto, ecc.);
- Sviluppare competenze e conoscenze relative al mondo del lavoro, agli sbocchi occupazionali e alle possibilità professionali che il titolo conseguito con il proprio CdS potrà offrire.

4.3.3. Orario e aule (*setting*)

Già come emerso dalle interviste realizzate con i Tutor docenti dell'Università *de la Laguna* (vedi Capitolo 6), un elemento fondamentale per la riuscita del *TF* è rappresentato dalla collocazione oraria del tutorato stesso. Pertanto, è stata posta particolare attenzione a questo elemento nella costruzione e progettazione del modello.

È fondamentale che l'orario sia collocato a ridosso dell'orario di lezione, per consentire la partecipazione degli studenti, e che non venga collocato nelle giornate in cui non c'è lezione o lontano dagli orari di lezione.

Allo stesso tempo risulta strategica la scelta dell'aula, che dovrà essere preferibilmente un'aula in cui gli studenti hanno già avuto lezione, questo per favorire da una parte l'integrazione al contesto e dall'altra per favorire la partecipazione.

È stato fissato un primo incontro con il Presidente del CdS e/o con il referente al tutorato della Scuola per definire la "questione orario". Sono stati realizzati numerosi incontri con le persone di riferimento (tecnici amministrativi) e i rispettivi Presidenti dei tre CdS per collocare opportunamente l'orario del *TF* nei tre contesti sperimentali. Soprattutto per quanto riguarda il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione, la programmazione oraria è stata particolarmente complicata in quanto la disponibilità degli spazi è particolarmente ridotta, perché le aule sono occupate da un complesso incastro di attività didattiche, e allo stesso tempo si deve tenere in considerazione la disponibilità di tutti gli attori (docenti, Tutor studenti, studenti e servizi).

È stato contattato, informato e reso partecipe dell'iniziativa anche il Delegato dal Rettore alla Didattica.

4.3.4. I calendari

A partire dal modello di riferimento, sono state create delle bozze di calendario (Allegato CD 7.4) una per ogni CdS, inserendo nel calendario di ogni CdS un'ora settimanale di *TF*.

I calendari sono stati costruiti per semestre (I e II semestre), da ottobre 2014 a Gennaio 2015 e da Marzo a Maggio 2015. Le bozze di calendario sono state presentate, per CdS, al gruppo di lavoro composto da Tutor docenti, Tutor studenti e coordinatrice del Programma. Gli incontri di co-progettazione delle attività sono stati molto utili per quanto riguarda la costruzione del calendario e del piano delle attività. Ad esempio, rispetto alla calendarizzazione degli incontri di Tutorato dei Servizi, è risultato fondamentale considerare le riflessioni dei Tutor studenti, che partendo dalla loro esperienza hanno saputo fornire informazioni essenziali per costruire un calendario che seguisse una logica temporale adeguata alle esigenze reali degli studenti del primo anno.

Per i calendari del II semestre è stata strutturata una proposta a partire dal modello di riferimento, che è stata presentata ai Tutor docenti e Tutor studenti. Inoltre, è stato richiesto agli studenti di esprimere la loro opinione, o tramite un questionario somministrato (in presenza per il CdS in Scienze Sociologiche, o tramite *Moodle*, con uno spazio dedicato per gli altri due CdS) composto da tre domande aperte; inoltre, durante la prima sessione del secondo semestre è stato proposto, per ogni CdS, un altro questionario per la scelta delle attività da realizzare (Allegato CD 7.5).

4.3.5. La promozione e la presentazione agli studenti

Dopo aver creato il gruppo di lavoro (Tutor docenti, Tutor studenti e Servizi per i tre CdS) e aver definito gli obiettivi del *TF*, abbiamo progettato la promozione del *TF* tra gli studenti del primo anno. La promozione dell'iniziativa è stata realizzata in forme e modi differenti nei tre contesti a seconda dell'organizzazione interna del CdS e delle specifiche esigenze. In linea di massima gli steps che si sono seguiti sono stati i seguenti:

- C'è stata una prima comunicazione dell'opportunità durante gli *Open Day* dei CdS partecipanti alla sperimentazione. Gli *Open Day* sono delle presentazioni e visite guidate alle strutture universitarie, che consentono, a chi ha intenzione di iscriversi all'Università di Padova, di conoscere i luoghi in cui si svolge la vita universitaria, vedendo di persona aule, laboratori, biblioteche.

- Successivamente sono stati progettati e creati, in sinergia con i rispettivi Tutor studenti, dei volantini e cartelloni (Allegati CD 7.9, 7.10, 7.11) che sono stati affissi nei luoghi in cui gli studenti si immatricolano. I volantini sono anche serviti come locandina alle prime presentazioni del *TF* nei tre contesti.
- La prima presentazione agli studenti immatricolati dei tre CdS é avvenuta durante le giornate di “Porte Aperte”. In queste giornate organizzate dall’Università di Padova, i presidenti dei corsi di studio, accompagnati dai tutor, danno il benvenuto alle matricole e presentano loro l’organizzazione della didattica, i servizi e le opportunità (Allegati CD 7.25, 7.26, 7.27). Rispettivamente le date degli eventi sono state:
 - CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione di Padova: 25 settembre 2014,
 - CdS in Scienze Sociologiche: 30 settembre 2014,
 - CdS in Ingegneria Meccanica: 8 ottobre 2014.
- La seconda presentazione agli immatricolati é stata una presentazione analitica che si é realizzata durante il primo incontro *TF*, rispettivamente nelle date:
 - CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione di Padova: 1 ottobre,
 - CdS in Scienze Sociologiche: 2, 3 e 9 ottobre,
 - CdS in Ingegneria Meccanica: 15 ottobre.

Durante la prima fase del Programma sono state fatte delle brevi presentazioni di sollecito a lezione chiedendo la disponibilità ai docenti del primo anno dei rispettivi CdS per poter intervenire a lezione.

4.3.6. Riconoscimento

Al fine di riconoscere l’operato dei Tutor docenti e dei Tutor studenti si é ritenuto opportuno individuare delle azioni per il riconoscimento e per la istituzionalizzazione del tutorato. Senza dubbio, ci sono esperienze internazionali che suggeriscono come si possa istituzionalizzare l’esperienza di tutorato (si rimanda al Capitolo 2).

Per collegare il lavoro educativo realizzato dai differenti attori si potrebbero istituire delle commissioni (di Dipartimento e di CdS) con lo scopo di coordinare le attività, di progettare le azioni da condividere in una logica di sistema, tra tutte le componenti che vi partecipano.

Per quanto riguarda l’esperienza di quest’anno é stato possibile riconoscere l’operato dei Tutor studenti e degli studenti partecipanti, mentre l’azione di Tutor docente e di Tutorato dei Servizi é stata realizzata su base volontaria e senza forme di riconoscimento.

I Tutor studenti partecipanti hanno ricevuto una certificazione ufficiale dell'esperienza realizzata firmata dal Presidente del CdS e dal Coordinatore del *TF* (Allegato CD 7.20)

Ai Tutor studenti del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova é stata data la possibilità premiale di scegliere il relatore per l'elaborato finale di laurea (Allegato CD 7.17). Due Tutor studenti partecipanti, una del CdS in Scienze Sociologiche e una del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova, hanno manifestano la volontà di realizzare il loro Elaborato finale di laurea sulla loro esperienze di Tutor studente e sull'argomento del *TF*.

La partecipazione degli studenti é stata rendicontata, e per ogni incontro era richiesta la firma di partecipazione, in modo da verificare chi assolveva al obbligo del 70% di frequenza.

Gli studenti che hanno frequentato più del 70% degli incontri di *TF*, oltre a ricevere una certificazione ufficiale dell'esperienza realizzata firmata dal Presidente del CdS e dal Coordinatore del *TF* (Allegato CD 7.21), hanno anche ricevuto un attestato di partecipazione al *TF* (Allegato CD 7.22).

4.4. FASE 4: La produzione

La quarta fase ha visto la predisposizione del materiale formativo per consentire ai Tutor, docente e studenti, di poter realizzare con competenza le sessioni di *TF*.

La fase della *Produzione* ha quindi riguardato la costruzione di una serie di strumenti per la progettazione e la conduzione delle attività di *TF*, a partire dai materiali progettati nel modello di riferimento (Álvarez, 2002; Álvarez e González, 2008), che sono stati adattati al contesto della sperimentazione e integrati con nuovi materiali creati *ad hoc* nel corso della sperimentazione.

4.4.1. Le schede

Le attività proposte perseguono quattro obiettivi formativi: (i) facilitare l'adattamento degli studenti e la conoscenza dell'istituzione universitaria; (ii) potenziare la partecipazione degli studenti alla vita universitaria e nel contesto del CdS; (iii) migliorare la conoscenza personale degli studenti e facilitare il processo formativo; (iv) sviluppare strategie per la presa di decisioni accademiche e professionali. A partire da questi obiettivi, sono stati costruiti i calendari di attività, personalizzati per ogni CdS. Tutor docenti e Tutor studenti hanno avuto a disposizione una guida, composta da una scheda per ogni attività. Questi strumenti servono ai tutor nella conduzione delle sessioni di *TF*. Ogni scheda é strutturata in maniera standard: (i) giustificazione del tema, (ii) obiettivi, (iii)

responsabile, (iv) tempistiche, (v) sviluppo dell'attività, (vi) allegati.

L'esempio proposto nella Figura 1, descrive la struttura tipo delle schede, tramite l'esempio dell'attività "Le mie aspettative".

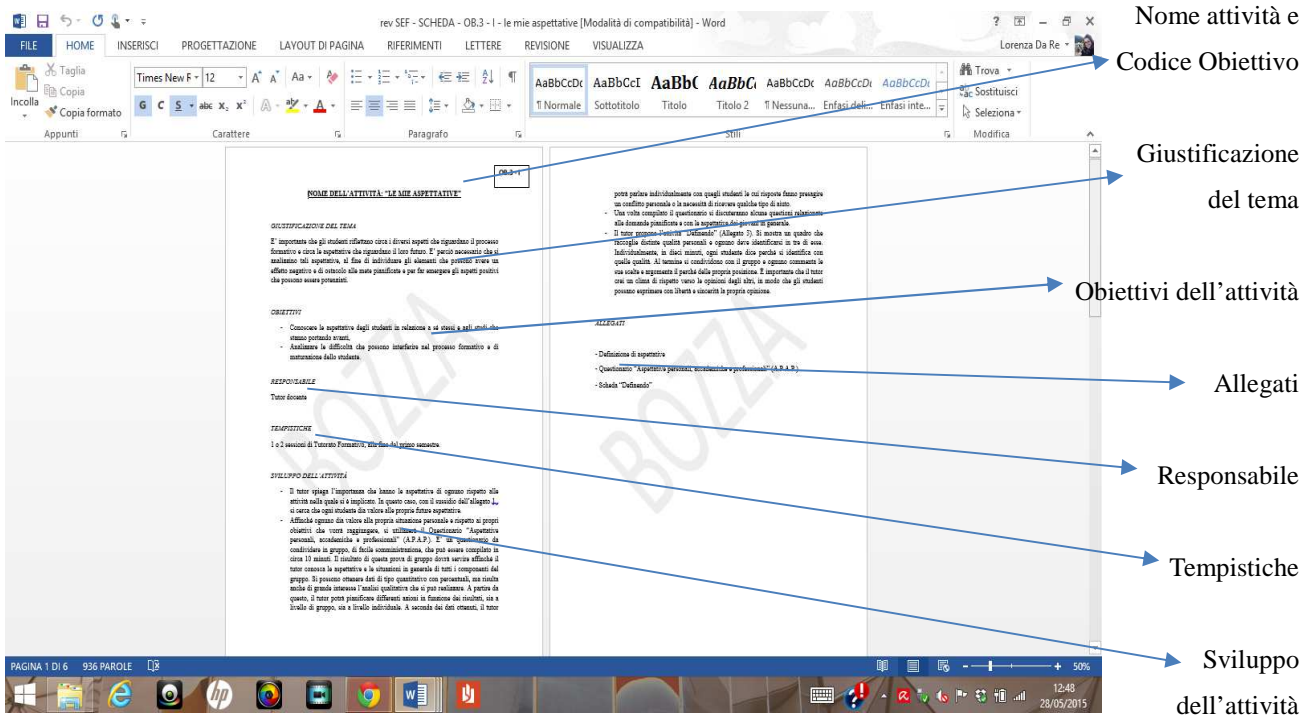


Fig. 1. Esempio di Scheda di Attività

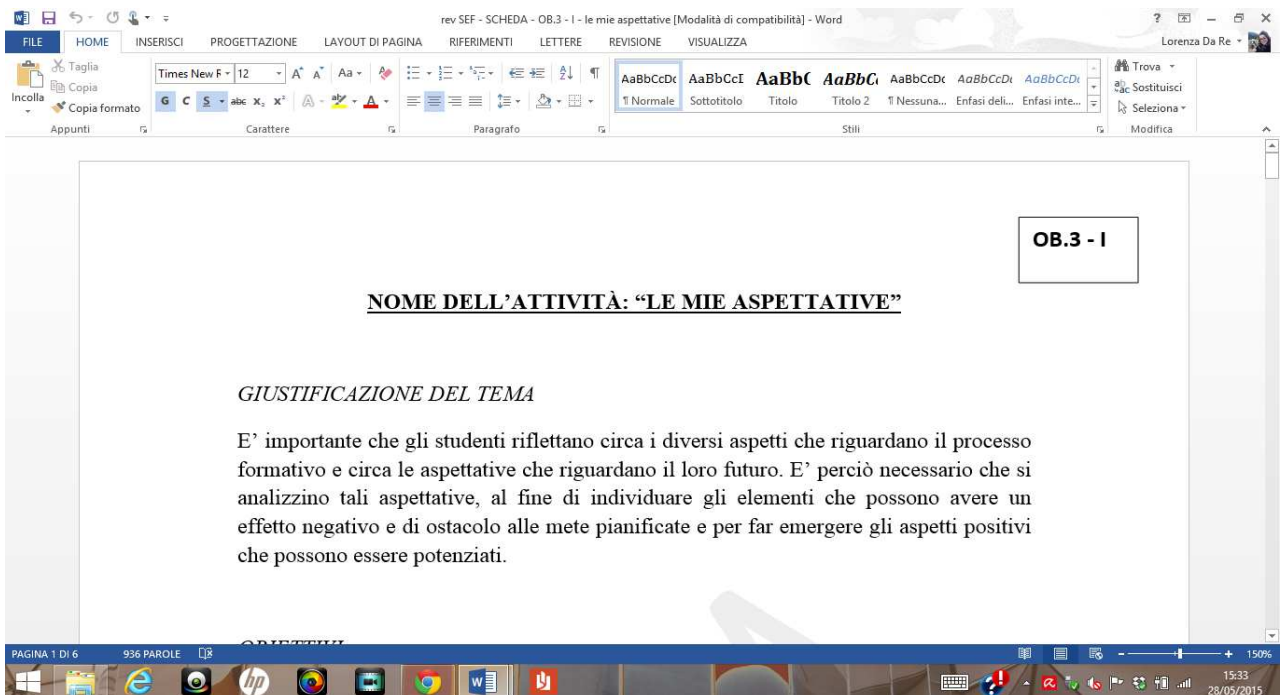


Fig. 2. La giustificazione del tema

Per ogni attività é prevista, infatti, una Scheda, che prevede una pluralità di opzioni realizzative, come guida operativa per i tutor. Questi strumenti sono da considerare come base di partenza, stimolo e spunto da cui partire per contestualizzare e adattare alla specifica situazione e alle specifiche esigenze dei gruppi le attività.

La giustificazione al tema (Fig. 2) descrive per quale motivo sia importante trattare quel determinato argomento e competenza in quella specifica attività.

Il codice OB riporta alla tabella di sintesi in cui si possono ritrovare gli obiettivi formativi correlati alle attività.

Successivamente la scheda riporta gli obiettivi specifici da realizzare nella singola attività, chi realizza l'attività indicata e le indicazioni temporali di quando sarebbe più opportuno facilitare tale attività. (Fig. 3).

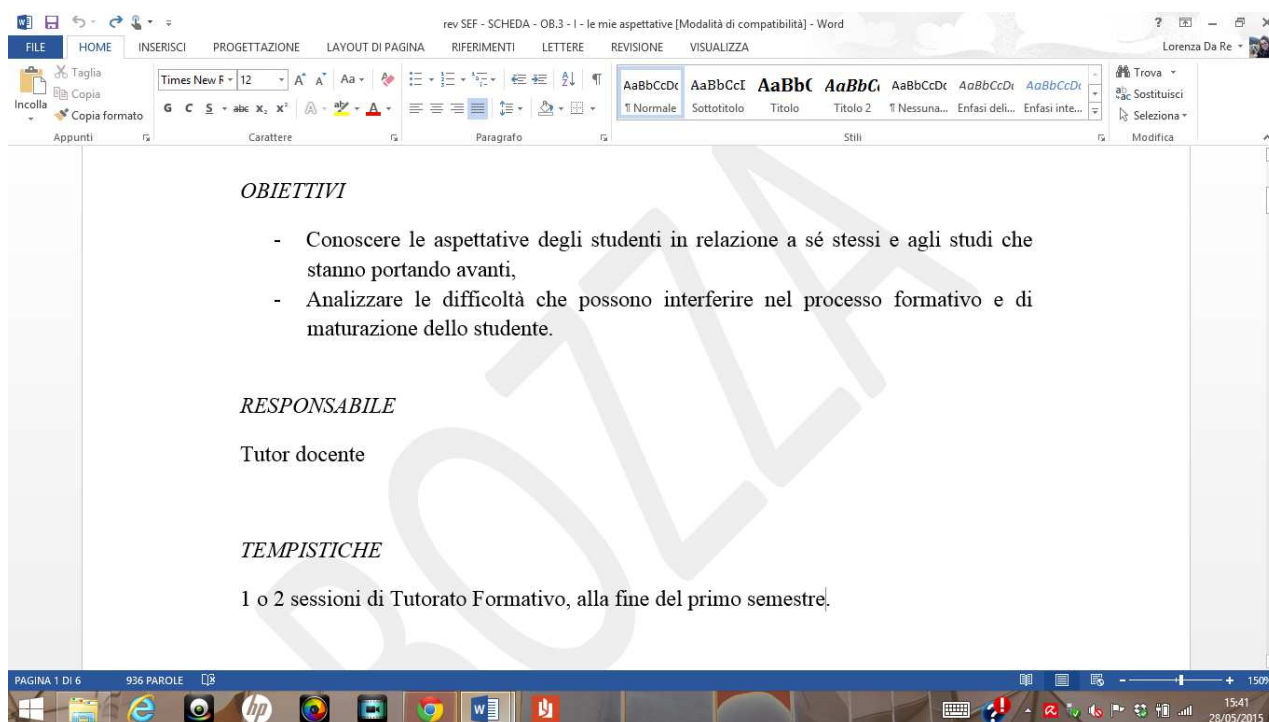


Fig. 3. Obiettivi, Responsabile, Tempistiche

A seguire viene presentato lo sviluppo dell'attività (Fig. 4) con una pluralità di proposte di azione. Vengono di solito inserite differenti possibilità di realizzazione, in modo che il tutor che realizzerà l'attività possa scegliere quale sia la più opportuna da proporre in base al gruppo di studenti che ha davanti e in base al proprio stile comunicativo e relazionale.

Per poter realizzare efficacemente le attività, per ogni attività vengono proposti dei materiali di supporto, come questionari, slide, elementi di supporto al tema, test, giochi formativi, ecc. Essi

costituiscono la sezione “Allegati” (Fig. 5).

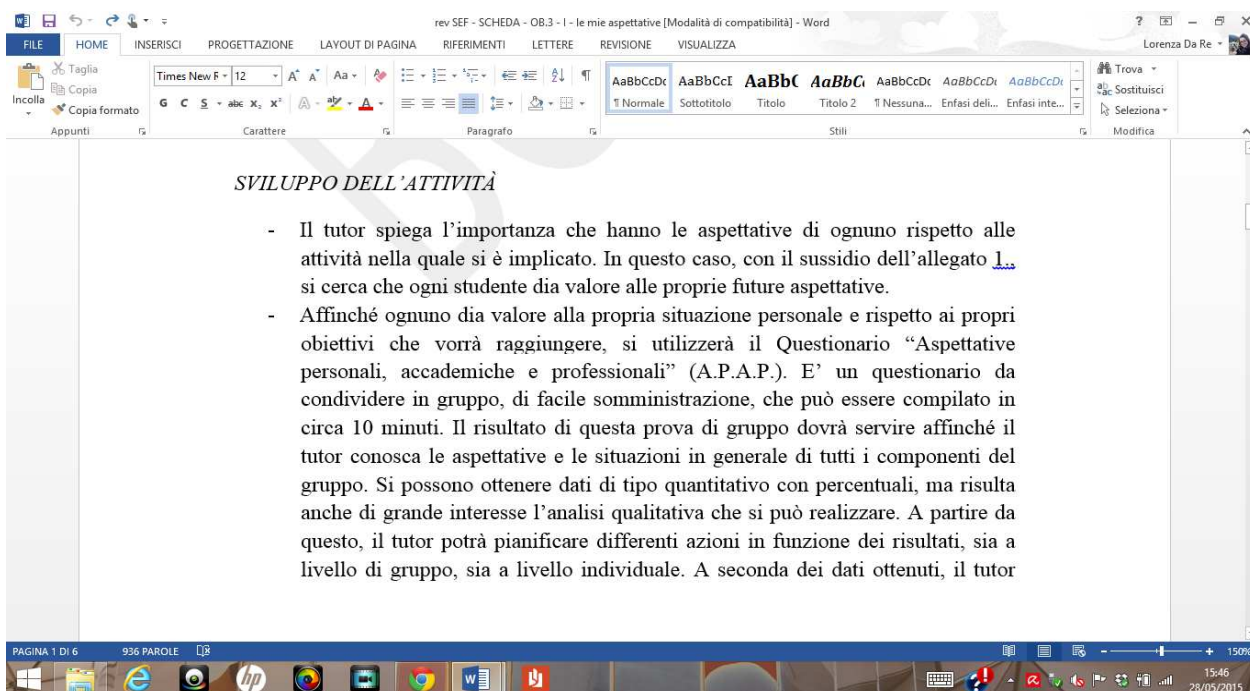


Fig. 4. Sviluppo dell'attività

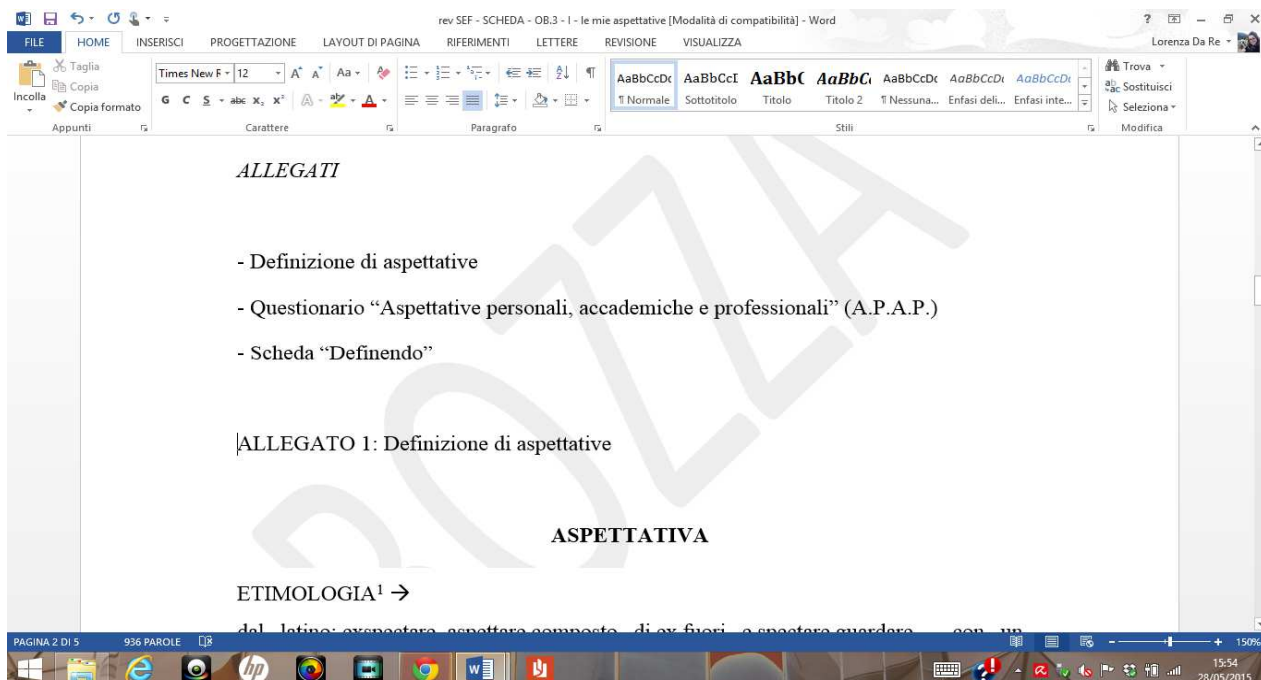


Fig. 5. Allegati

Tutte le schede progettate sono state raccolte in una Guida per i tutor (Allegato CD 7.35), che racchiude tutte le attività progettate messe a disposizione dei tutor.

4.5. FASE 5: La sperimentazione

La quinta é la fase della *Sperimentazione* nei tre CdS campione delle azioni di *TF*, attraverso un programma di attività rivolte agli studenti del primo anno. Il programma prevede un incontro settimanale di circa un'ora, da Ottobre a Maggio, escluso i periodi festivi e d'esame. Gli incontri di *TF* sono distinti in: (i) *Tutorato dei Servizi*: i Servizi agli Studenti dell'Ateneo, alternandosi a cadenza mensile, incontrano gli studenti orientandoli all'utilizzo delle loro risorse e proposte (Biblioteche, Erasmus, Diritto allo Studio, etc.); (ii) *Tutoring e peer tutoring*: gli studenti, divisi in piccoli gruppi, lavorano sulle competenze trasversali (metodo e abilità di studio; partecipazione alla vita universitaria; capacità di valutare e valutarsi; sviluppo di strategie di *problem solving*; ecc.), tramite il supporto e il coordinamento o di un docente del Corso di Studio (*Tutor docente*) o di uno studente degli anni successivi al primo (*Tutor studente*), supportati da sussidi per la conduzione degli incontri e collegati in rete con spazi dedicati sulla piattaforma *Moodle*.

4.5.1. I tre livelli di tutoring

Gli incontri settimanali di un'ora di *TF*, sono alternati tra incontri in plenaria con il tutorato dei Servizi e incontri in piccoli gruppi con i Tutor docenti o con i Tutor studenti.

Il modello prevede l'integrazione di tre diversi livelli di tutorato: quello di Tutorato docente (*tutoring*), quello di Tutorato studente (*peer Tutoring*) e quello di Tutorato dei Servizi (*tutoring service*), come descritto nella Figura 6.

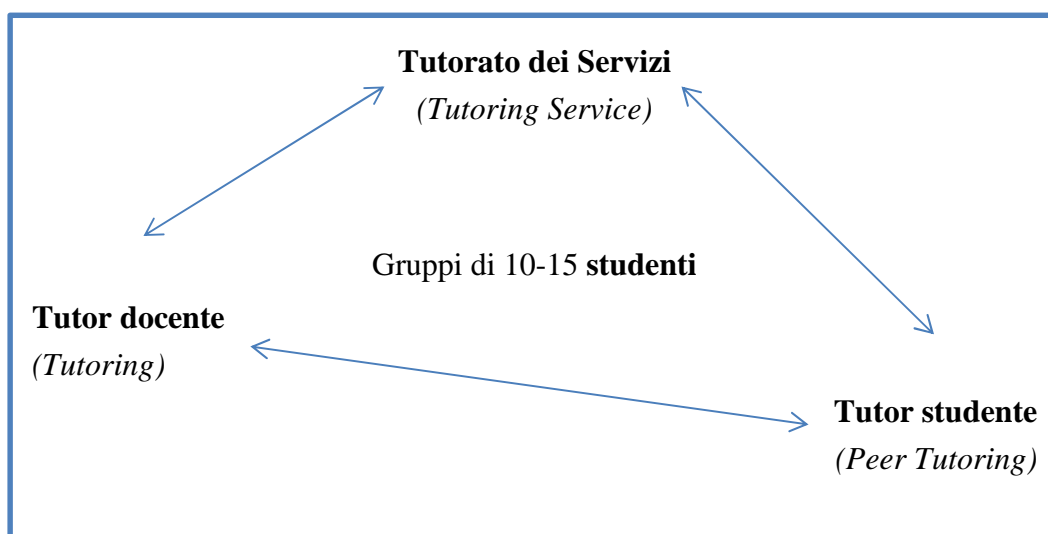


Fig. 6: Azioni e attori

4.5.2. Attività di TF

Le attività di TF seguono da modello (Álvarez, 2002) degli obiettivi formativi. Il modello originario proponeva sei obiettivi formativi, che sono stati ricondotti a quattro nel modello di TF sperimentato nel contesto padovano. Allo stesso tempo, in più rispetto al modello originario, abbiamo correlato agli obiettivi formativi anche le azioni di Tutorato dei Servizi, come descritto nella tabella 4.

Tab. 4. Le attività di TF

OBIETTIVI FORMATIVI	ATTIVITÀ TF (realizzate dai Tutor docente o Tutor studente)	SERVIZIO DI ATENEEO COINVOLTO
OB.1. Facilitare l'adattamento degli studenti e la conoscenza dell'istituzione universitaria	<ul style="list-style-type: none"> a. Ci conosciamo! b. Chiarendo i dubbi.. c. Conosciamo il nostro contesto 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Servizio Diritto allo studio e Tutorato + Moodle 2. Segreteria Studenti e Segreteria Didattica 3. Biblioteca - CAB
OB.2. Potenziare la partecipazione degli studenti nella vita universitaria e nel contesto del CdS	<ul style="list-style-type: none"> d. La partecipazione degli studenti all'Università e. Essere studente universitario e docente universitario f. Apprendere a lavorare in gruppo g. Attività culturali, sportive e del tempo libero 	<ul style="list-style-type: none"> 4. Centro Linguistico di Ateneo – CLA 5. Relazioni internazionali - Erasmus
OB.3. Migliorare la conoscenza personale degli studenti e facilitare il processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> h. Le mie aspettative i. Saper valutare: valutarsi valutare e valutare la didattica j. Le mie mete k. Apprendere ad apprendere l. Pendolare? Fuori sede? In sede? m. Il metodo di studio: leggere, studiare e comprendere un testo n. Saper scrivere e saper argomentare: l'esame scritto o. Saper comunicare ciò che si studia: l'esame orale 	<ul style="list-style-type: none"> 6. Orientamento 7. Sap 8. Cus
OB.4. Sviluppare strategie per la presa di decisioni accademiche e professionali	<ul style="list-style-type: none"> p. Prendendo decisioni: saper scegliere (gli esami a scelta e/o il curriculum) q. L'elaborato finale r. Pensando alle professioni e al tirocinio s. Il PFP – Progetto Formativo e Professionale t. Facciamo il punto! 	<ul style="list-style-type: none"> 9. Career Service

Ogni Scheda predisposta corrisponde a un'attività e un preciso obiettivo (ad esempio: la Scheda OB.1.a. corrisponde all'attività "Ci conosciamo!").

Rispetto al modello di riferimento sono state selezionate alcune delle attività proposte e adattate, altre sono state costruite ex novo a partire dai bisogni specifici degli studenti dei tre CdS.

Di seguito presentiamo una sintetica descrizione delle attività offerte divise tra gli incontri di Tutorato Docente e gli incontri di Tutorato Studente. Per la consultazione di tutte le schede si rimanda all'Allegato "Schede delle attività di Tutorato Formativo" (Allegato CD 7.35).

I temi degli incontri di Tutorato Docente:

Chiarendo i dubbi - il Piano di Studio: presentare il Piano degli studi e le diverse discipline ed insegnamenti agli studenti, per dar loro la possibilità di organizzare il proprio percorso di studio.

Essere studente universitario e docente universitario: riflessione tra pari sulle differenze tra la scuola secondaria e l'Università, in termini di autonomia e responsabilità. Sapersi relazionare correttamente con i docenti universitari.

Le mie aspettative: conoscere le aspettative degli studenti in relazione a sé stessi e agli studi che stanno portando avanti, analizzare le difficoltà che possono interferire nel processo formativo e di maturazione dello studente.

Saper valutare: valutarsi e valutare: riflettere sul tema della valutazione, sia in termini di valutazione della didattica, sia in termini di saper valutare la propria preparazione prima di sostenere un esame.

Le mie mete: per dare valore al saper fissare delle mete per raggiungere i propri obiettivi, e per determinare i propri punti di forza e di debolezza.

Apprendere ad apprendere: attività per analizzare gli aspetti di un "buon rendimento accademico" e del proprio percorso finora realizzato, e per proporre differenti strategie per apprendere ad apprendere.

L'elaborato finale: Aiutare lo studente a progettare a tempo l'elaborato finale, far conoscere le modalità operative di "come si realizza un elaborato finale", e facilitare la riflessione relativa al contenuto dell'elaborato finale.

Post lauream e Progetto Formativo e Professionale: riflessione sulla pianificazione del proprio percorso accademico a lungo termine: *post lauream* (Università, dottorato, master, magistrali, ecc.).

Pensando alle Professioni e al tirocinio: descrizione degli ambiti occupazionali in cui è possibile spendere il proprio titolo.

Facciamo il punto: attività proposta per valutare in itinere le attività realizzate e per far riflettere gli studenti sul percorso fino intrapreso, evidenziandone criticità e punti di forza, facilitando la riflessione circa i loro interessi accademici e professionali.

Metodo di studio, saper studiare, leggere, studiare e comprendere un testo: attività pensata per riflettere sul metodo di studio e per capire come potenziare il proprio metodo di studio in relazione al nuovo contesto universitario, con la presentazione di materiali di supporto circa, ad esempio, le tecniche di sottolineatura e di presa degli appunti.

Saper scrivere e saper argomentare, l'esame scritto: consigli per migliorare la propria capacità di scrittura e di comprensione del testo scritto, utile anche per affrontare positivamente un esame universitario scritto.

Saper comunicare ciò che si studia, l'esame orale: riflettere su come affrontare al meglio un esame universitario orale.

Bilancio finale e consegna degli attestati: per fare il punto sulle attività realizzate e per emergere criticità e punti di forza in ottica della ri-progettazione del modello. Durante l'incontro vengono consegnati gli attestati di partecipazione agli studenti.

I temi degli incontri di Tutorato Studente:

Ci conosciamo: attività di presentazione per creare il gruppo di lavoro e per rafforzare il clima del gruppo.

Conosciamo il nostro contesto: capire il contesto universitario nelle sue macro categorizzazioni, e conoscere la distribuzione e la collocazione delle differenti installazioni relative al proprio Corso di Studio.

La partecipazione degli studenti all'Università: informare gli studenti di nuovo ingresso circa i differenti modi di partecipare a livello istituzionale che esistono nel Dipartimento e nell'Ateneo, e far conoscere agli studenti le opportunità che sono loro offerte di partecipare attivamente all'interno dell'Ateneo.

Lavorare in gruppo: che cosa significa lavorare in gruppo? Che cosa è giusto fare o cosa no? Gioco di ruolo per capire i differenti ruoli all'interno di un gruppo e nel lavoro di gruppo.

Prendendo decisioni: saper scegliere (gli esami a scelta e/o il curriculum): riflessione sulla pianificazione del proprio percorso accademico a medio termine, come scegliere gli esami opzionali in maniera consapevole? Che cosa significa scegliere? Tecniche per prendere decisioni.

Attività culturali, sportive e del tempo libero: presentazione delle associazioni dell'Università e delle opportunità per il proprio tempo libero.

Necessità e difficoltà degli studenti in relazione al percorso formativo: analizzare attraverso casi studio le differenti difficoltà (amministrative, lacune didattiche, demotivazione, organizzazione dello studio, di relazione con docenti e compagni di corso, ecc.) che si possono incontrare durante il percorso di studio.

Pendolare? Fuori sede? In sede?: Vivere in famiglia, cambiare città, amicizie, modo di vivere, dover “viaggiare” per frequentare le lezioni. Lo stile di vita influisce sul rendimento accademico? Se sì, come?

4.6.FASE 6: Il monitoraggio

Il *TF* si avvale di strumenti informatici di collegamento, specificatamente dedicati ai vari attori e ai vari contesti. In spazi dedicati sono disponibili e/o implementabili i materiali e gli strumenti per la gestione e la valutazione delle attività.

4.6.1. Strumenti per la comunicazione: la piattaforma informatica di supporto

Il coordinamento del Programma é stato gestito tramite la piattaforma e-learning “*Moodle*” (Allegato CD 7.14). *Moodle* é una piattaforma *open source* per l'e-learning, un ambiente virtuale con cui i Dipartimenti e le Scuole dell'Università di Padova gestiscono le informazioni e le comunicazioni relative alla didattica, e in cui si mettono a disposizione degli studenti materiali, informazioni e sussidi. Tramite *Moodle* gli studenti hanno, inoltre, la possibilità di comunicare in maniera sincrona e asincrona con i docenti e con il personale del Dipartimento e della Scuola. *Moodle* é, inoltre, un utile strumento per l'organizzazione delle attività didattiche dei diversi insegnamenti.

4.6.2. Progettazione e organizzazione degli spazi Moodle

Il primo *step* é stato quello di “creare” *ex novo* questi spazi per la comunicazione e per la gestione delle attività di *TF*.

Si sono realizzati numerosi incontri con la referente di *Moodle* (dott.ssa Viviana Chignoli), e con i tecnici, per la progettazione degli spazi e per la loro costruzione.

4.6.2.1. Gli spazi Moodle del TF nei CdS

Nello spazio Moodle di ogni CdS é stato creato uno spazio dedicato al TF in cui é stata riportata una breve descrizione del TF e i calendari delle attività, come illustrato nelle Figure da 7 a 9.

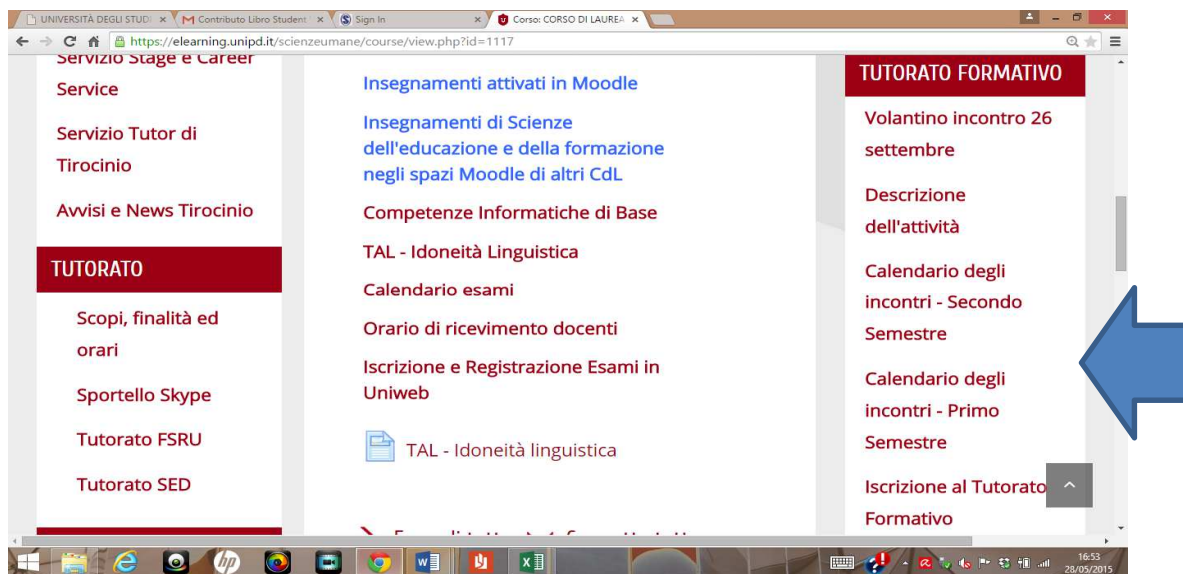


Fig. 7. Spazio TF nel CdS di Scienze dell'educazione e della Formazione di Padova

Scienze dell'educazione e della Formazione – sede di Padova →
<https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1117>

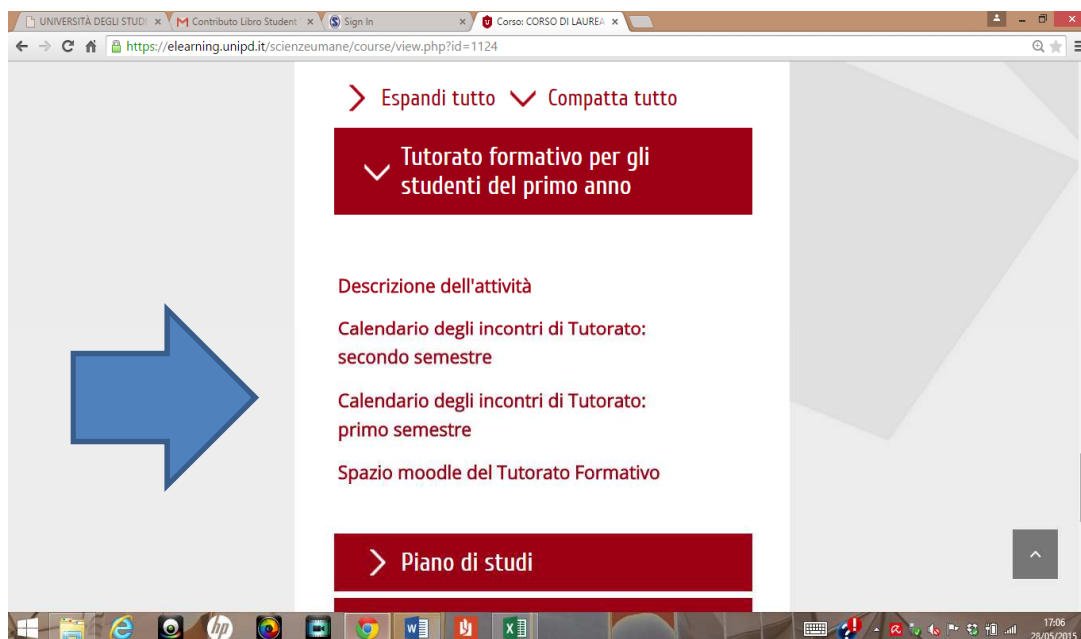


Fig. 8. Spazio TF nel CdS di Scienze Sociologiche

Scienze Sociologiche → <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1124>



Fig. 9. Spazio TF nel CdS in Ingegneria Meccanica

Ingegneria Meccanica → <http://www.im.dii.unipd.it/?p=tutorato>

Questi spazi sono stati inoltre utilizzati per l'iscrizione degli studenti ai gruppi. Infatti, durante la presentazione del TF (vedi par. 4.3.5.) gli studenti interessati erano stati invitati ad accedere alla piattaforma e ad iscriversi al gruppo che rispondeva maggiormente alle loro esigenze (Fig. 10).

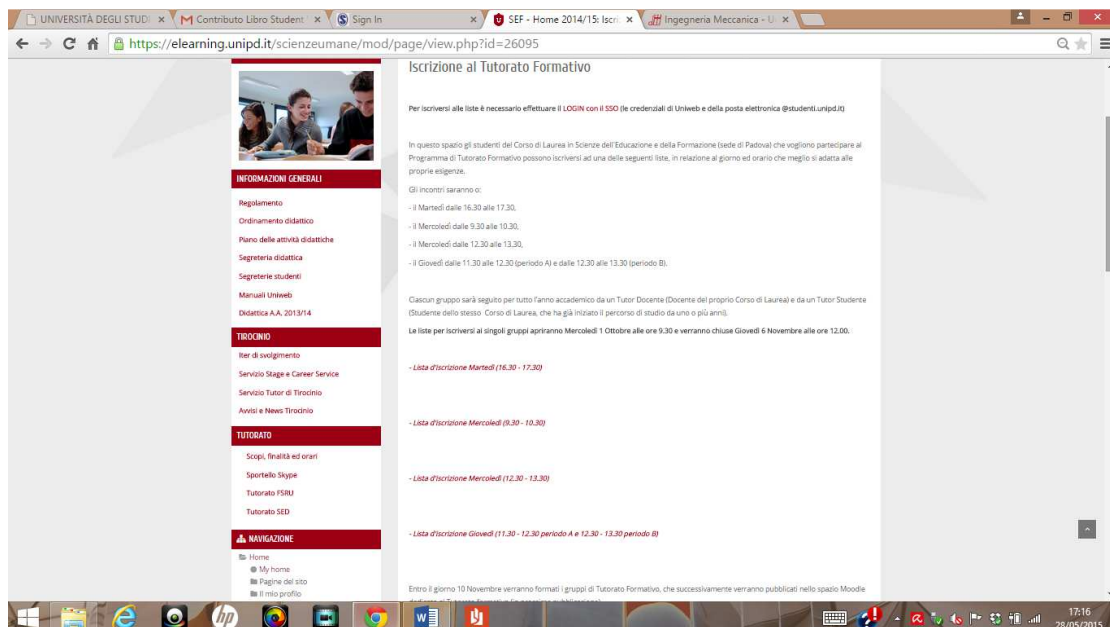


Fig. 10. Esempio di format per l'iscrizione al TF per il CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova

4.6.2.2. Spazi Moodle del TF per la gestione della comunicazione, dei materiali e degli strumenti

All'interno degli spazi Moodle del TF nei CdS un link rimanda direttamente agli spazi ideati e creati *ad hoc* per la gestione e per la comunicazione delle attività di TF.

Gli spazi predisposti sono tre per ogni CdS e nello specifico:

- Spazio di coordinamento operativo e comunicativo tra Tutor docenti e Tutor studenti → <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1213>
- Spazio del TF del CdS → <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1178>
- Spazio del singolo Gruppo di TF → <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1179>

Tutti questi spazi sono ambienti virtuali riservati a cui si accede con password; pertanto, una volta definiti i gruppi di partecipanti, é stata inviata a ogni partecipante una email con le direttive per accedere a questi spazi.

4.6.2.3. Lo spazio di coordinamento operativo e comunicativo tra Tutor docenti e Tutor studenti

Lo spazio di coordinamento é un ambiente virtuale pensato e progettato per facilitare la comunicazione tra il coordinatore del TF e i tutor, e per agevolare il reperimento dei materiali ai tutor (schede, strumenti di valutazione per i Tutor studenti, ecc.) (Fig. 11). Tutti questi spazi sono stati interamente progettati e coordinati dal coordinatore del TF.

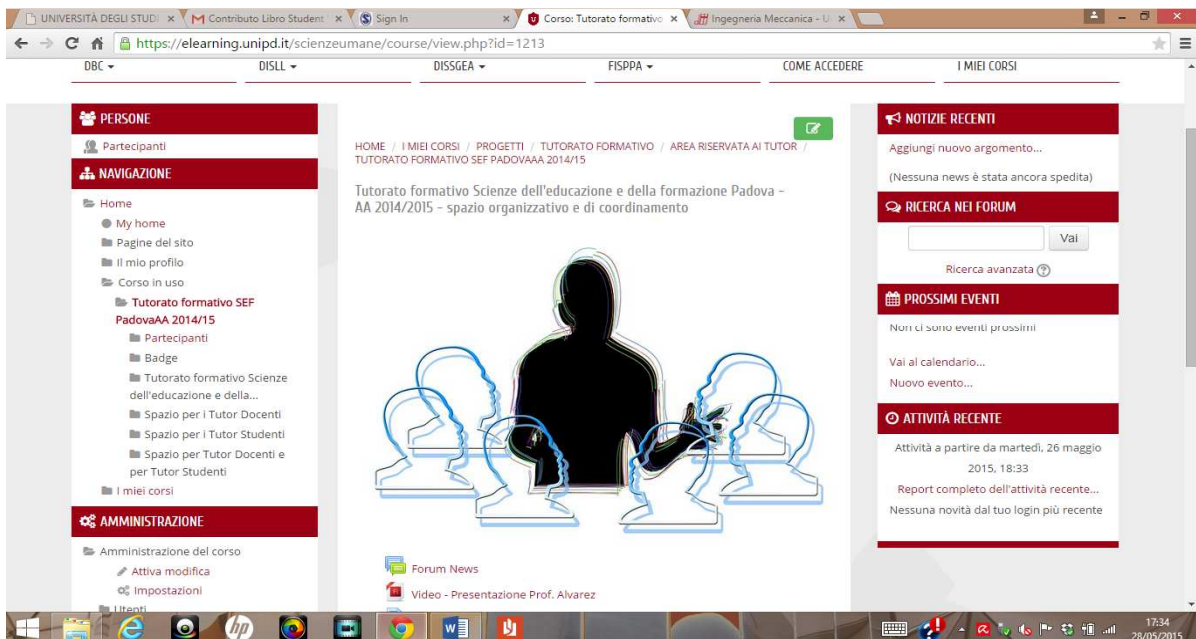


Fig. 11. Esempio spazio di coordinamento del CdS di Scienze dell' Educazione e della Formazione di Padova

Come illustrato nella Figura 12, in questo spazio sono inserire varie funzionalità:

- Uno spazio per le news da comunicare a tutti i tutor,
- Uno spazio con dei materiali utili,
- Tre sotto-spazi per la gestione della comunicazione e dei materiali: uno per i Tutor docenti, uno per i Tutor studenti e uno per tutti i partecipanti.

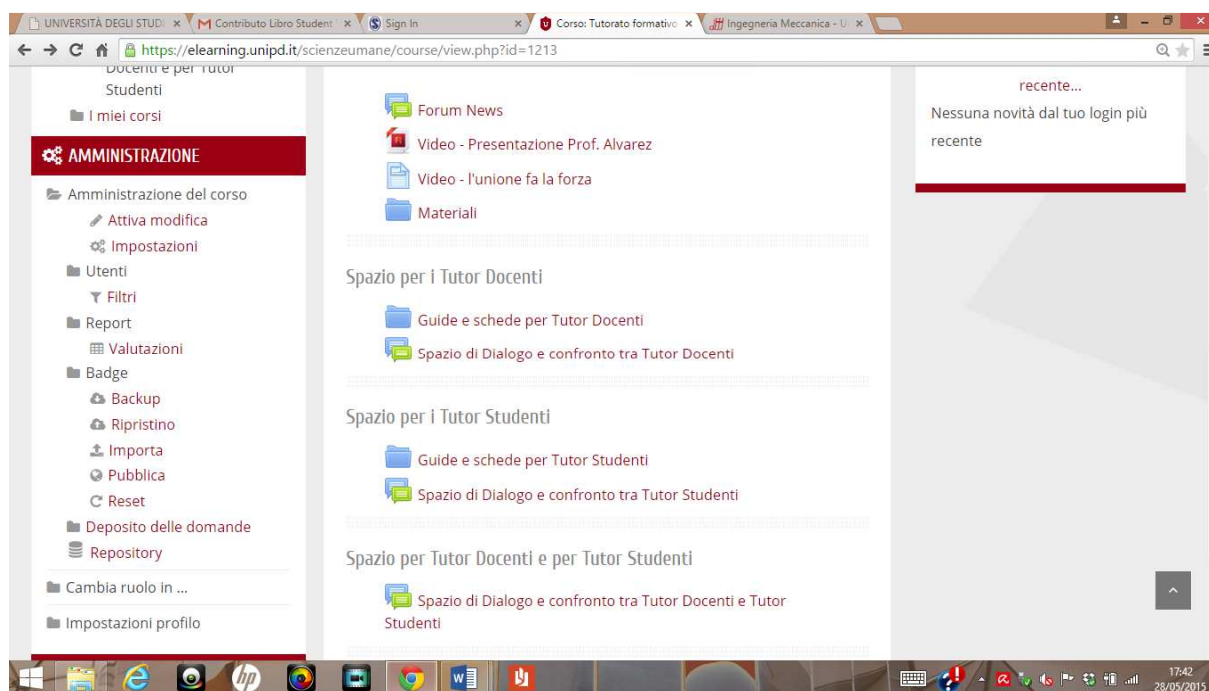


Fig. 12. Esempio spazio di coordinamento del CdS di Scienze dell'Educatione e della Formazione di Padova

4.6.2.4. Lo spazio del TF del CdS

È stato creato per ciascun CdS uno spazio di raccordo in cui poter inserire materiali di interesse, e informazioni utili a tutti i partecipanti: Tutor docenti, Tutor studenti e studenti (Fig. 13). In questo spazio sono riportati, tra l'altro, i calendari e un forum in cui vengono inserite le comunicazioni indirizzate a tutti i partecipanti. Inoltre, uno spazio è stato riservato al Tutorato dei Servizi: alcuni servizi hanno infatti messo a disposizione dei partecipanti dei materiali (slide, informazioni, ecc.) che sono stati così condivisi in rete.

Infine, nello spazio *TF* del CdS sono stati linkati gli spazi *Moodle* dei singoli gruppi per rendere più facile la navigazione (Fig. 14).

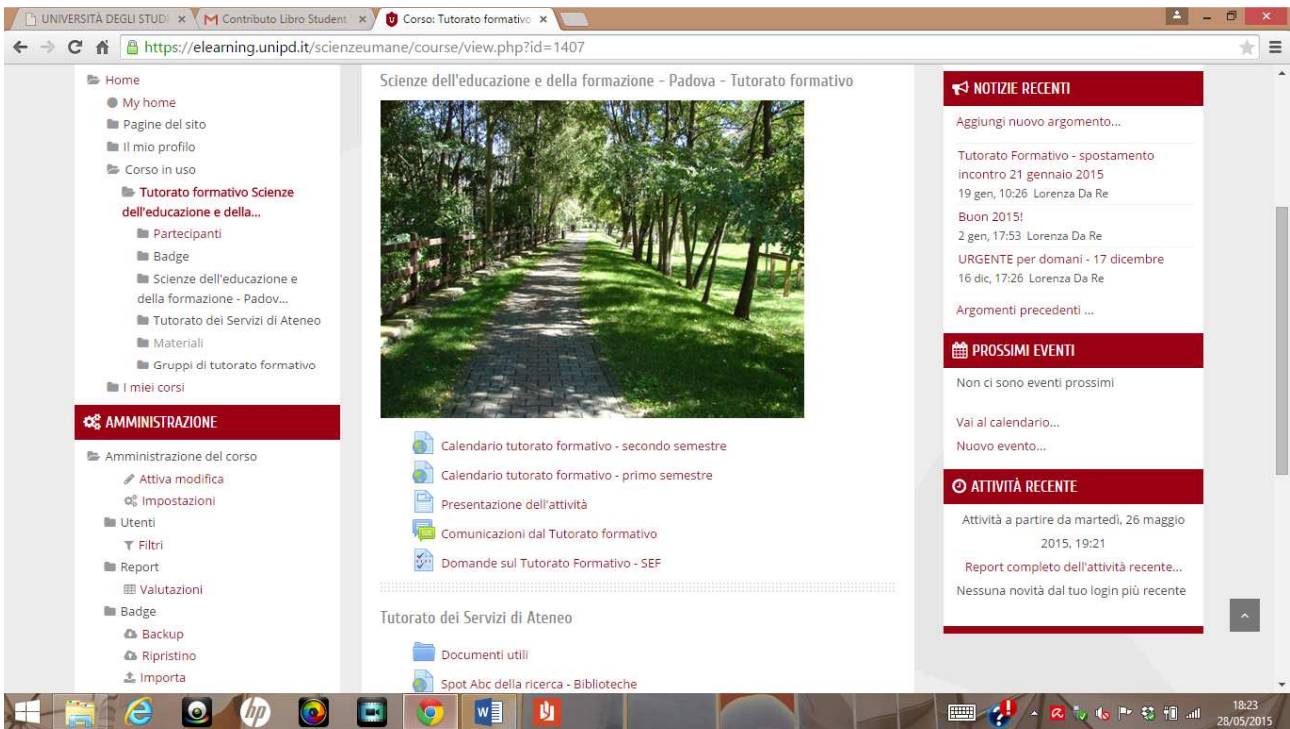


Fig. 13. Esempio spazio TF del CdS di Scienze dell'educazione e della Formazione di Padova

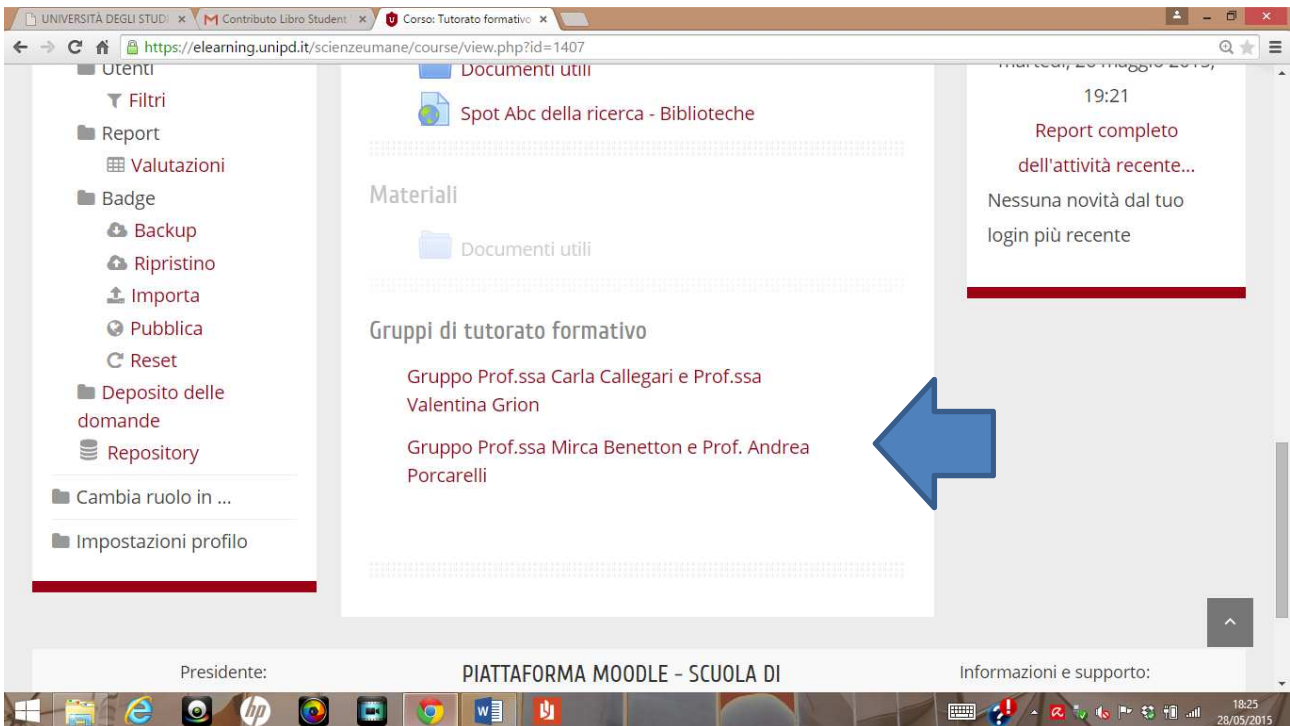


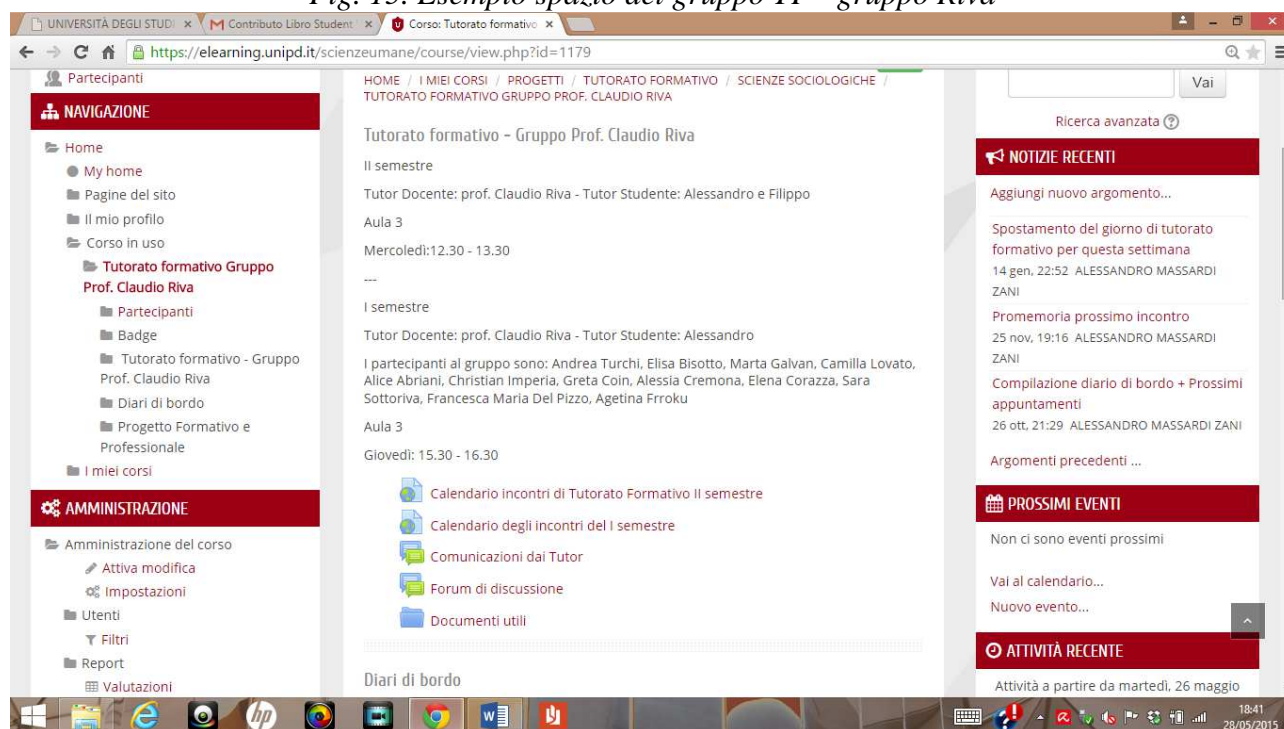
Fig. 14. Esempio spazio TF del CdS di Scienze dell'educazione e della Formazione di Padova – link gruppi

4.6.2.5. Lo spazio del singolo Gruppo di TF

Per ogni gruppo di *TF* (in totale 10: 7 per il CdS in Scienze Sociologiche, 2 per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova, 1 per il CdS in Ingegneria Meccanica) é stato predisposto uno spazio *ad hoc* a cui partecipano il Tutor docente del gruppo, i Tutor studenti e gli studenti partecipanti).

In questo spazio sono riportate tutte le informazioni del singolo gruppo, quali: Tutor (Docente e Studenti) di riferimento, nomi dei partecipanti, orari e aule. Sono riportati i calendari delle attività e c'è una sezione dedicata alla comunicazione tra i partecipanti. La comunicazione é gestita prevalentemente dal Tutor studente e supervisionata dal coordinatore (Fig. 15).

Fig. 15. Esempio spazio del gruppo TF - gruppo Riva



4.6.3. Comunicazione nel TF

La comunicazione nel *TF* é stata gestita a più livelli. Possiamo suddividere le azioni di gestione della comunicazione in due categorie: (i) la comunicazione del team di lavoro e (ii) la comunicazione con i partecipanti.

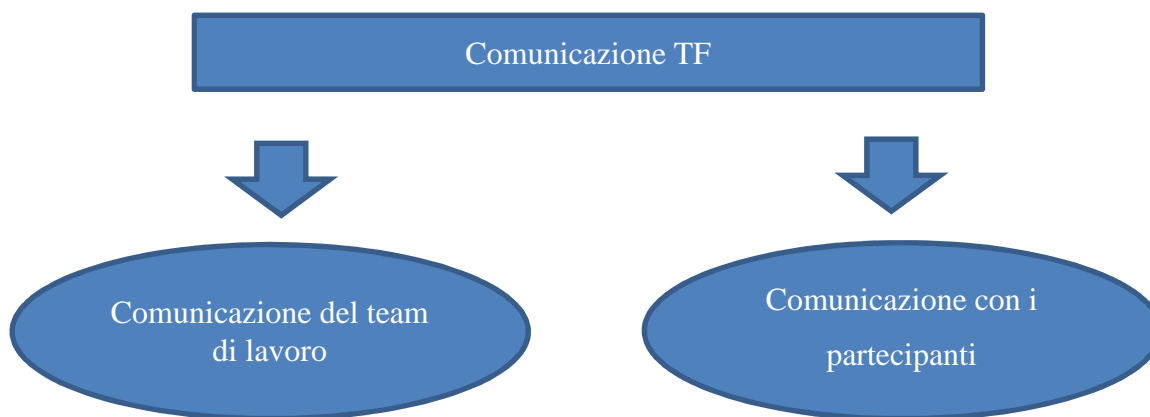


Fig. 16. Comunicazione nel TF

Per quanto riguarda la comunicazione del team di lavoro é stata gestita dal coordinatore del *TF*. Questa si é sviluppata principalmente attraverso la piattaforma *Moodle* e tramite posta elettronica. Per i CdS in Scienze Sociologiche e in Scienze dell’Educazione e della Formazione di Padova sono stati anche organizzati gruppi *Facebook* con i rispettivi Tutor studenti.

La comunicazione con gli studenti partecipanti é stata gestita a più livelli: un livello centrale di coordinamento (per CdS) e un livello interno ai gruppi. Per quanto riguarda la gestione della comunicazione centrale, il coordinatore settimanalmente, e per CdS, contattava gli studenti partecipanti con un messaggio di *recall*, o in *Moodle* o tramite email, come nell’esempio della Fig. 17.

Gentili Studenti,
 vi ricordo che Mercoledì 15 ottobre alle ore 9.30 in aula H di via Bassi 2, ci sarà il primo incontro di Tutorato dei Servizi con il *Diritto allo studio e Tutorato*.
 Vi ricordo, inoltre, che per partecipare al Tutorato Formativo è necessario iscriversi alle liste accedendo al seguente link:
<https://elearning.unipd.it/scienzeumane/mod/page/view.php?id=26095>
 Vi aspettiamo!
 Lorenza Da Re
 Coordinatrice del Programma di Tutorato Formativo

Fig. 17. Messaggio di recall settimanale

Per quanto riguarda la comunicazione interna ai singoli gruppi, é stata gestita principalmente dai Tutor studenti dei rispettivi gruppi tramite la piattaforma *Moodle*. Altresì, durante lo sviluppo delle attività si é evidenziata una crescente diminuzione dell’utilizzo di *Moodle*, sia per la parte comunicativa che per la parte valutativa, se pur fosse costantemente sollecitato il suo utilizzo. Pertanto, sono stati individuati degli strumenti alternativi, quali mail, *Facebook*, *WhatsApp*: vedremo in maniera più approfondita questo aspetto nella presentazione dei risultati.

4.6.4. Gli strumenti per la valutazione

Uno degli obiettivi della ricerca era quello di produrre una serie di strumenti per la progettazione, conduzione, valutazione degli interventi di *TF*. Nella piattaforma *e-learning Moodle* sono stati inseriti i due strumenti pensati per rendicontare l'esperienza formativa:

- per i Tutor studenti un “*Diario degli eventi di apprendimento*” (Munari, 2011),
- per gli studenti partecipanti il “*Progetto Formativo e Professionale*” (Romero, 2004).

4.6.4.1. Il diario degli eventi di apprendimento

Il diario é uno strumento del tutor per il tutor. Ha come scopi principali quelli di far elaborare resoconti definiti “descrizioni interpretative”, e di promuovere teorizzazioni della ricerca fenomenologica applicata all'atto educativo. Tale pratica trasforma il tutor in un ricercatore. La scrittura del diario richiede un continuo impegno autoriflessivo da parte del ricercatore-tutor, proprio perché “la pratica riflessiva va appresa”. Il punto di partenza é l'esperienza vissuta per investigare reti e significati che si sono depositati e che si stanno strutturando (Mortari, 2011).

La scrittura del diario é una forma molto antica di espressione e di riflessione. Il diario é uno strumento che accompagna e documenta l'agire quotidiano. É una pratica diffusa sia in ambito educativo sia in quello formativo. Lo scopo é quello sia di documentare l'esperienza educativa-formativa vissuta, sia di far emergere “l'atteggiamento naturale” dei vissuti, e mettere in atto “l'atteggiamento riflessivo” (Mortari, 2006).

L'autobiografia in educazione rappresenta un sapere in costruzione che attiva una serie di processi riflessivi che toccano il modo di pensare, di conoscere, ma anche di sentire e percepire (Batini e Zaccaria, 2000). Quando l'autobiografia, in questo caso sotto forma di diario, diviene proiezione cosciente, osservazione e autocostruzione di identità personale (e professionale), allora l'azione riflessiva si trasforma in azione orientativa.

Nell'ambito del tutorato, non sono molto frequenti le esperienze di narrazione dell'esperienza (Gilles *et al.*, 1994), però si stanno facendo strada alcune risorse di rendicontazione delle attività, secondo la prospettiva costruttivista e narrativa che, se correttamente utilizzate, possono divenire utili strumenti per l'apprendimento.

Il diario degli eventi di apprendimento é stato inserito nello spazio di coordinamento operativo e comunicativo di *Moodle* per essere reso fruibile ai Tutor studenti.

4.6.4.2. Il Progetto Formativo e Professionale

Il Progetto Formativo e Professionale (PFP) degli studenti é un documento aperto e in costruzione che, in forma progressiva e durante tutto il percorso di studio, lo studente completa e aggiorna, seguendo una serie di sezioni che riguardano il percorso di studio accademico e il futuro professionale. In questo modo, in ognuna di queste sezioni del PFP, gli studenti svolgono una revisione, una valutazione e una riflessione del proprio percorso di studio realizzato, e possono accompagnare questa narrazione con delle evidenze, ossia un'oggettivazione del raggiungimento di un determinato obiettivo.

Ad esempio, ipotizziamo di essere uno studente del primo anno che si pone come obiettivo quello di partire per l'Erasmus in Germania al 2° anno. L'Università ospitante richiede almeno un livello linguistico B2. Posso includere nel mio PFP la possibilità dell'Erasmus e perseverare nell'obiettivo del raggiungimento linguistico B2. L'evidenza, in questo caso, sarà la certificazione che attesta il mio livello di competenza linguistica.

Il compito del Tutor docente é di aiutare lo studente a chiarire COSA vuole conseguire con i suoi studi e COME ottenerlo. E la funzione del Programma di *TF* sarà di proporre delle attività attraverso le quali gli studenti siano supportati ad elaborare il loro PFP.

Tale strumento é stato messo a disposizione degli studenti partecipanti (Allegato CD 7.6). É stato realizzato un incontro di presentazione dello strumento da parte del coordinatore per ognuno dei tre CdS ed é stato caricato nello "Spazio del singolo Gruppo di *TF*" per ognuno dei 10 gruppi partecipanti al *TF* (Fig. 18).

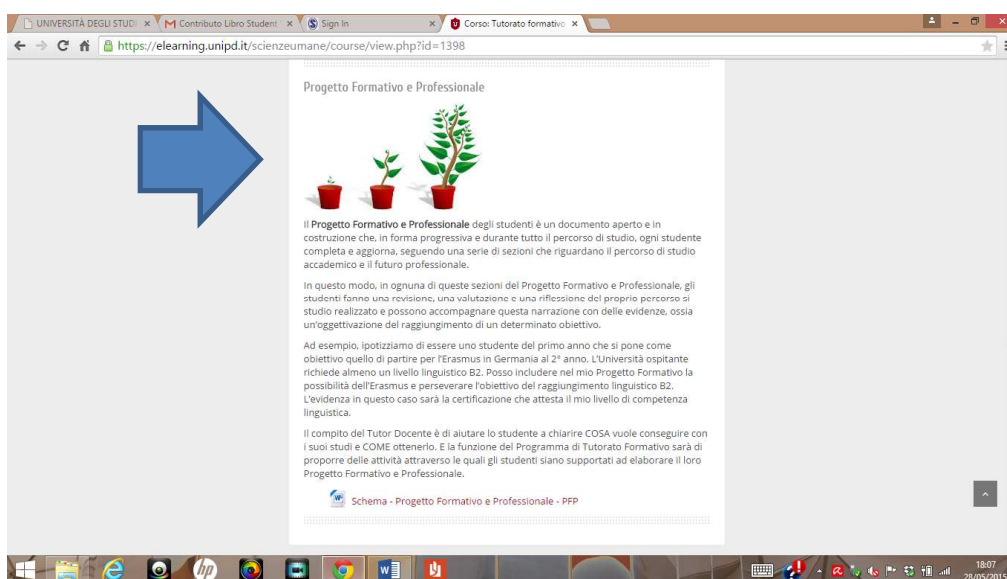


Fig. 18. Il Progetto Formativo e Professionale in Moodle

4.6.4.3. La valutazione in itinere delle sessioni: i Diari di bordo

Durante la realizzazione del percorso, gli studenti partecipanti sono invitati a compilare per ogni attività, individualmente e volontariamente, un breve Diario di bordo presente nella piattaforma Moodle (Fig. 19).

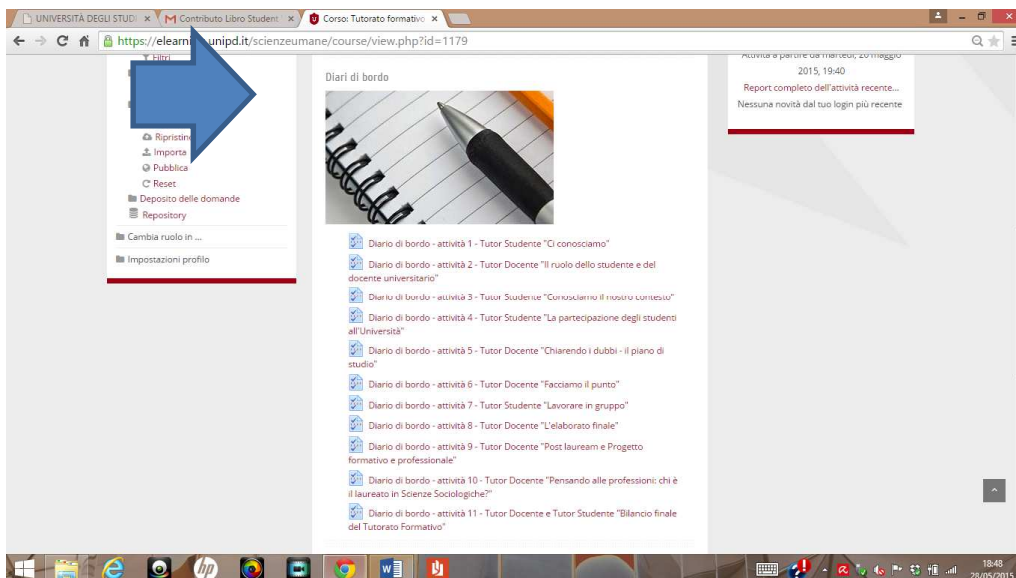


Fig. 19. Esempio di Diario di bordo - gruppo Riva

Per ogni attività realizzata, infatti, è stato predisposto una valutazione (Fig. 20). I diari sono stati compilati individualmente e volontariamente dai partecipanti.

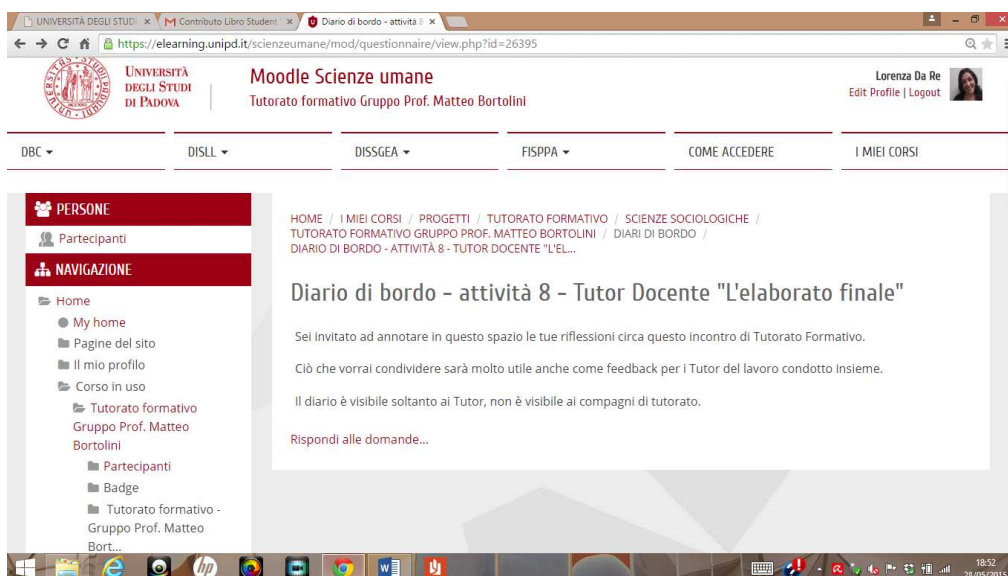


Fig. 20. Esempio di Diario di bordo

Tale valutazione é composta da due quesiti: il primo, a risposta chiusa, su scala auto-ancorante da 1 a 5 (con 1 valore minimo e 5 valore massimo) chiede: “Quanto ti ritieni soddisfatto dell’incontro?”. Il secondo é a risposta aperta: “Esprimi le tue considerazioni sull’incontro” (Fig. 21) (Allegato CD 7.18).

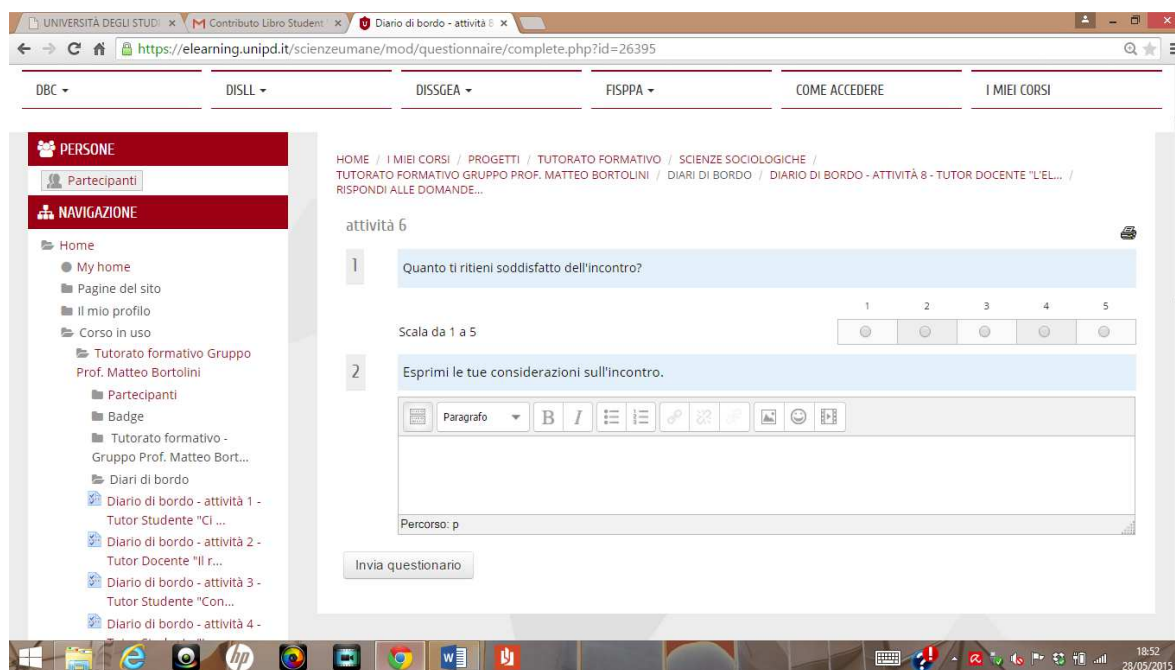


Fig. 21. Esempio di Diario di bordo

4.7. FASE 7: La valutazione di processo, di soddisfazione e di efficacia del Programma di TF per l’a.a. 2014-2015

4.7.1. La valutazione del processo e della soddisfazione

Dopo avere realizzato la sperimentazione del TF, la settima e ultima fase é stata quella della valutazione. In questa parte presenteremo i risultati che sono emersi dall’analisi dell’esperienza. Sono state realizzate differenti azioni valutative, *in itinere* ed *ex post*, con l’utilizzo di differenti tecniche, come riportato nella tabella 5.

Tab. 5. Sintesi delle tecniche utilizzate per valutare il TF

TUTOR DOCENTI <ol style="list-style-type: none"> 1. Colloquio intermedio con ogni professore 2. Studio <i>Delphi</i> 	TUTOR STUDENTI <ol style="list-style-type: none"> 1. Diario degli eventi di apprendimento 2. Incontro finale (Luglio) 3. Interviste ai Tutor studenti
STUDENTI <ol style="list-style-type: none"> 1. Diari di bordo e valutazioni cartacee per sessione 2. Incontro in itinere facciamo il punto 3. Questionario in itinere in presenza e <i>Moodle</i> 4. Ultimo incontro facciamo il punto 5. Questionario 2° anno studenti SEF 	SERVIZI <ol style="list-style-type: none"> 1. Colloquio finale con ogni servizio

Di seguito presenteremo le tecniche, per categoria di partecipanti (Tutor docenti, Tutor studenti, studenti e Servizi) che sono state utilizzate per valutare il processo e la soddisfazione delle azioni realizzate (par. 4.7.2.).

Successivamente presenteremo i risultati (par. 4.7.3.), facendo riferimento agli obiettivi generali e specifici prefissi, descrivendo e presentando le informazioni raccolte attraverso la sintesi di alcune macro aree:

- Valutare la partecipazione degli attori (Tutor docenti, Tutor studenti, studenti e Servizi) al *TF*,
- Valutare l'adeguatezza delle attività proposte rispetto agli obiettivi del *TF* e alle necessità degli studenti,
- Valutare le condizioni in cui si é sviluppato il *TF* (formazione, coordinamento, aule, orario, calendari, ecc.),
- Valutare l'utilità degli strumenti messi a disposizione per il gruppo di lavoro (Schede, *Moodle*, Diario degli eventi di apprendimento) e per i partecipanti (*Moodle*, Diari di Bordo, Progetto Formativo e Professionale),
- Valutare il contributo del *TF* al processo formativo degli studenti e per la costruzione del loro Progetto Formativo e Professionale,
- Valutare le difficoltà incontrare nello sviluppo del Programma di *TF*,
- Valutare la soddisfazione generale dei partecipanti (Tutor docenti, Tutor studenti, Studenti e servizi) al *TF*.

I dati di analisi del modello verranno proposti secondo una triangolazione tra macro aree e tutti gli attori che hanno preso parte al Programma *TF*.

4.7.2. Le tecniche per la valutazione del processo e della soddisfazione

In riferimento ai **Tutor docenti** sono state utilizzate tre distinte tecniche per valutare il processo:

- Un colloquio intermedio con ogni Tutor docente,
- Uno studio *Delphi*,
- Incontri di co-costruzione e di co-progettazione delle attività.

Al termine del primo semestre di attività é stato realizzato un colloquio (in presenza o telefonico) con ogni Tutor docente partecipante. Il periodo di realizzazione di questi incontri é stato nel mese di Febbraio 2015. Obiettivo dei colloqui era quello di fare il punto sull'andamento dell'attività, per poter rivedere in itinere eventuali criticità, e per riformulare, qualora fosse risultato utile, alcuni elementi del Progetto.

Per quanto riguarda i Tutor docenti, inoltre, abbiamo chiesto la loro collaborazione tramite una rilevazione di tipo *Delphi* (Allegato CD 7.13), che ci ha consentito, attraverso un'interazione indiretta e semi-strutturata tra i partecipanti (Palumbo e Garbarino, 2006), di raccogliere ed elaborare informazioni sul processo realizzato, come stimoli per il suo miglioramento.

La rilevazione si é svolta in due round. Il primo é iniziato con l'invio di un questionario a domande aperte. Dopo aver ricevuto le risposte, é stato steso un report intermedio, che é stato la base per un "rilancio", e/o per approfondire le questioni che attengono al tema d'interesse. Questo si é realizzato nel secondo round, attraverso l'invio di un secondo e ultimo questionario, analogo al precedente.

L'obiettivo della tecnica *Delphi* é quello di esplorare idee creative e appropriate (*suitable*) e di elaborare informazioni rilevanti a fini decisionali (Palumbo e Garbarino, 2006).

La tecnica *Delphi* si basa su un'interazione fra gli esperti. La logica sottesa a questa tecnica é che, se diversi osservatori analizzano un determinato fenomeno e lo descrivono nello stesso modo, é molto probabile che tali osservazioni risultino essere attendibili.

Le fasi del metodo possono essere sinteticamente riassunte in:

Fase 1: i partecipanti esprimono in modo anonimo attraverso un questionario o altro documento la loro opinione in materia,

Fase 2: si raccolgono i pareri che sono sintetizzati in forma aggregata in un unico documento,

Fase 3: i partecipanti rianalizzano i pareri emersi confrontandoli con la loro iniziale opinione,

Fase 4: → Si ritorna alla Fase 1 e si ripetono, ciclicamente, le prime tre fasi, a seconda di quanti "Round" si devono realizzare.

Il *Delphi* classico prevede quindi una serie di stadi da seguire (Bezzi, 2010):

- Selezione degli esperti,

- Reclutamento degli esperti,
- Costruzione del primo questionario,
- Primo interludio (sollecito),
- Secondo round,
- Secondo interludio (sollecito),
-
- Ultimo round,
- Chiusura.

Il grande vantaggio di questa tecnica é che può sostituire frequenti incontri diretti e limitare tempi e costi nella fase di raccolta dati, ma allo stesso tempo, consente di raccogliere dati significativi mantenendo l'anonimato.

Il gruppo degli “esperti” (Bernardi, 2005) é stato selezionato coinvolgendo tutti i Tutor docenti partecipanti dei tre CdS.

Al primo round i rispondenti sono stati: i 4 Tutor docenti del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova, 4 Tutor docenti del CdS in Scienze Sociologiche (su 7) e il Tutor docente del CdS in Ingegneria Meccanica.

Al secondo round i rispondenti sono stati: 4 Tutor docenti del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova, 4 Tutor docenti del CdS in Scienze Sociologiche (su 7).

Le dimensioni analizzate nel primo round sono state:

- Finalità *TF*,
- Funzione del Tutor docente,
- Metodologia *TF*,
- Contenuti delle attività,
- Relazione con gli studenti.

Mentre quelle approfondite nel secondo round:

- Partecipazione studenti,
- Tutor studente,
- Strumenti messi a disposizione: le schede,
- Strumenti messi a disposizione: *Moodle*,
- Prospettive future e soddisfazione: valutazione complessiva,
- Prospettive future e soddisfazione: consigli per il miglioramento.

Dai dati raccolti con lo studio *Delphi* riferito ai Tutor docenti, trattati attraverso analisi del contenuto delle risposte con elaborazione “carta e matita”, emergono delle dimensioni che risultano essere importanti in termini di sviluppo del *TF* nei diversi contesti, che descriveremo nelle rispettive sezioni:

- La finalità del *TF*,
- Il ruolo del Tutor docente e del Tutor studente,
- La metodologia, la relazione con gli studenti, le attività realizzate e la partecipazione,
- Strumenti messi a disposizione: Schede e *Moodle*,
- Prospettive future e soddisfazione: valutazione complessiva e consigli per il miglioramento.

Infine, relativamente alla valutazione da parte dei Docenti, con cadenza differente in ogni CdS e seconda della fase di sperimentazione, sono stati organizzati e progettati incontri di coordinamento e di monitoraggio, per definire in itinere le criticità e le prospettive di miglioramento delle azioni di *TF*. Il gruppo di lavoro di CdS, composto dai Tutor docenti, dai Tutor studenti, dal Presidente del CdS e dal coordinatore del progetto, ha utilizzato questi incontri come momenti di valutazione del processo e di programmazione e progettazione delle attività.

Se consideriamo i **Tutor studenti**, al fine di far emergere gli aspetti di criticità e di forza del *TF* e anche per rendicontare l’esperienza formativa dei tutor, sono state progettate e utilizzate tre distinte azioni valutative:

- Incontro finale (mese di Luglio),
- Interviste,
- Diario degli eventi di apprendimento,
- Incontri di co-costruzione e di co-progettazione delle attività.

È stato realizzato un incontro conclusivo con ciascuno dei tre gruppi di Tutor studenti per tirare le somme sull’esperienza realizzata e per consegnare la certificazione della loro partecipazione in qualità di Tutor studenti. L’incontro aveva anche lo scopo di rafforzare il gruppo di lavoro creatosi durante l’anno accademico in un’eventuale prospettiva futura.

Sono state realizzate delle interviste semi-strutturate ai Tutor studenti (n=6), due per CdS, scelti per la maggiore partecipazione alle attività³⁷. L’intervista semi-strutturata (Allegato CD 7.15) era composta da sei dimensioni, quali:

- Finalità de *TF*,
- Bisogni degli studenti e tutorato,

³⁷ Le interviste sono state realizzate da Martina Meneghel, studentessa del CdS triennale in Scienze dell’Educazione e della Formazione di Padova e Tutor studente del Tutorato Formativo, che realizza il suo elaborato finale di Laurea sul tema del Tutorato Formativo con la supervisione della prof.ssa Carla Callegari.

- Tutor docente,
- Tutor studente,
- Ruolo dei Servizi,
- Strumenti messi a disposizione (*Moodle*, Diari, PFP, Schede),
- Formazione e coordinamento,
- Prospettive future e soddisfazione.

Le interviste sono state registrate, sbobinate e analizzate attraverso analisi del contenuto delle risposte con elaborazione “carta e matita”.

Il Diario degli eventi di apprendimento é uno strumento che é stato proposto ai Tutor studenti come strategia per rendicontare la loro esperienza formativa attraverso il ruolo svolto.

I Tutor studenti partecipanti hanno preso parte ad un incontro di formazione in cui si presentava lo strumento e si davano indicazioni su come utilizzarlo efficacemente. A ogni Tutor studente é stata consegnata una griglia (Allegato CD 7.16) in cui riportare i propri “eventi di apprendimento”.

Siamo partiti dalla definizione di Munari (2011, p. 4) relativa alla Metodologia degli eventi che definisce l’evento in termini di “*un qualsiasi episodio vissuto che il soggetto considera come tale*”. Sono state definite due grandi categorie di eventi: (i) macro-eventi, quelli considerati “davvero importanti” e (ii) i micro-eventi, in relazione all’arco di tempo considerato.

I Tutor studenti dovevano considerare i loro eventi di apprendimento in riferimento al *TF* e in relazione alle sette dimensioni definite da Munari (2011):

- Limiti temporali: *Quando é iniziato? Quando é finito?*
- La causa: *é facile o difficile sapere perché un evento é avvenuto?*
- Grado di prevedibilità: *Può darsi che un evento sia dato per prevedibile?*
- Grado di concatenazione: *In che misura un evento fa parte di una sequenza di eventi collegati tra loro oppure é un evento indipendente?*
- Grado di cronicità: *In che misura si può considerare che un evento si é ripetuto o si ripeterà più volte?*
- Locus of control: Interno ed esterno, *Misura in cui il soggetto si ritiene responsabile di un evento, in relazione o meno della propria volontà.*
- Conseguenze: grado di reversibilità o di irreversibilità, *Grado in cui il soggetto considera che un dato evento ha modificato il suo modo di pensare, agire, il suo benessere psico-fisico.*

Ai Tutor studenti é stato consigliato di riflettere sugli eventi, da presentare in termini sia emotivi (Come ti sei sentito?) che di apprendimento (Cosa hai imparato?). Inoltre, é stato chiesto loro di riflettere circa l’utilità di tale apprendimento per il loro futuro professionale (*Trasferibilità*: Come

quello che hai imparato può essere utile nel tuo percorso accademico e professionale?).

L'evento da formulare doveva essere qualcosa di concreto, un'azione, una frase, una situazione, o un problema molto circoscritto, piccolo, definibile, descrivibile e tangibile.

É stato richiesto ai Tutor studenti di individuare tre “eventi di apprendimento” in queste fasi temporali:

- Periodo 1: dall'inizio del percorso fino all'inizio degli incontri di *TF* (formazione Tutor studente, incontri di co-progettazione delle attività, incontri di presentazione agli studenti, ecc.),
- Periodo 2: dall'inizio degli incontri di *TF* fino alla fine del primo semestre (sessioni di *TF* del I semestre),
- Periodo 3: durante il secondo semestre, da marzo a maggio, (sessioni di *TF* del II semestre).

Facendo riferimento alle 7 dimensioni descritte e collocando a livello temporale i 3 momenti definiti, ogni Tutor studente aveva il compito di individuare e riflettere su alcuni aspetti, precisi e circoscritti, che sono stati importanti al fine di promuovere l'apprendimento durante il percorso di *TF*.

In relazione ai **Servizi dell'Ateneo** che hanno partecipato al progetto, si é presa in considerazione la loro opinione attraverso:

- Un colloquio finale con ogni servizio.

Per quanto riguarda gli incontri di Tutorato dei Servizi, al termine dell'attività é stato realizzato un colloquio tramite breve intervista semi-strutturata (Allegato CD 7.12), realizzata telefonicamente o *vis a vis* con i Referenti dei Servizi partecipanti e/o con chi ha partecipato agli incontri di Tutorato Formativo, durante il mese di Aprile-Maggio 2015, al fine di capire i punti di forza e di debolezza delle attività svolte e per individuare proposte di miglioramento future.

Infine, gli **studenti** che hanno partecipato al *TF*, hanno valutato il Progetto e le attività attraverso più tecniche, ossia:

- Questionario in itinere in presenza o in *Moodle*,
- Diari di bordo o valutazioni cartacee per sessione,
- Incontro in itinere “facciamo il punto”,
- Ultimo incontro “facciamo il punto”,
- Questionario 2° anno studenti SEF.

In itinere é stata realizzata una valutazione intermedia, in forme diverse nei tre contesti, ma con lo stesso strumento: é stato utilizzato un questionario (Allegato CD 7.7) composto da 4 domande

aperte, somministrato in aula in forma anonima per il CdS in Scienze Sociologiche (20 rispondenti), e tramite *Moodle* per i CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova (solo 2 rispondenti) e per il CdS in Ingegneria Meccanica (solo 3 rispondenti).

All'interno della piattaforma *e-learning* erano presenti i "Diari di bordo" per gli studenti. Per ogni attività di ogni gruppo é in stato inserito un Diario composto da una domanda chiusa e da una domanda aperta. La domanda chiusa chiedeva "Quanto ti ritieni soddisfatto dell'incontro?", su scala auto-ancorante da 1 a 5 (con 1 valore minimo e 5 valore massimo), mentre la domanda aperta chiedeva "Esprimi le tue considerazioni sull'incontro".

Se facciamo riferimento alla domanda aperta, riferita agli aspetti di gradimento e di critica, é stato analizzato il contenuto delle risposte con elaborazione "carta e matita", e create delle macro categorie *ex post*.

Sono stati organizzati, per ogni gruppo, due incontri di monitoraggio:

- un incontro in itinere "facciamo il punto", organizzato alla fine del primo semestre per ogni gruppo e facilitato dai Tutor docenti e dai Tutor studenti, secondo uno schema comune condiviso,
- un incontro finale "facciamo il punto", organizzato alla fine del secondo semestre per ogni gruppo e facilitato dai Tutor docenti e dai Tutor studenti, secondo uno schema comune condiviso.

Al fine di rilevare alcune specifiche criticità relative al contesto del *TF* del CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione (Allegato CD 7.19) é stato somministrato un questionario, con domande chiuse e aperte, durante la giornata di orientamento (23 settembre 2015) organizzata per gli studenti del secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

L'obiettivo era quello di rilevare le motivazioni relative alla scarsa partecipazione degli studenti di questo CdS al Programma di *TF*.

Il questionario chiedeva se si aveva partecipato al *TF* (Lo scorso anno accademico hai partecipato al Programma di Tutorato Formativo?) e con quale frequenza (Se sì, con quale frequenza?). Inoltre, si chiedeva di giustificare partecipazione (Se HAI frequentato il Tutorato Formativo, puoi dirci per quale motivo HAI deciso di partecipare?) o la non partecipazione (Se NON hai frequentato il Tutorato Formativo, puoi dirci per quale motivo hai deciso di NON partecipare?). Infine si richiede qualche proposta per il miglioramento (In cosa ritieni potrebbe essere migliorato il Programma di Tutorato Formativo?).

4.7.3. I risultati della valutazione del processo e della soddisfazione

4.7.3.1. La partecipazione degli Attori

1) Gli studenti partecipanti

La partecipazione effettiva degli studenti che hanno aderito al *TF* é riassunta nella tabella 6. La partecipazione degli studenti varia a seconda del contesto. Il risultato migliore é stato ottenuto nel CdS in Scienze Sociologiche in cui mediamente hanno partecipato alle sessioni di *TF* circa 60 studenti settimanalmente.

Tab. 6. Sintesi dei tre CdS che partecipano al *TF*

CDS	N. immatricolati a.a. 2014-15	Studenti con almeno un accesso al <i>TF</i> (I semestre)	Studenti con almeno un accesso al <i>TF</i> (II semestre) (Cumulata)	Studenti con frequenza costanze al <i>TF</i> (I semestre)	Studenti con frequenza costanze al <i>TF</i> (II semestre) (Cumulata)
Ingegneria Meccanica	295	89	133	Circa 30	Circa 15
Scienze dell'Educazione e della Formazione	195	55	62	Circa 25	Circa 15
Scienze Sociologiche	228	97	117	Circa 60	Circa 40

In relazione agli studenti immatricolati, la partecipazione non é stata particolarmente elevata, se consideriamo il numero di immatricolati totale dei rispettivi CdS. Le considerazioni che possiamo fare sono, in primis, che si é trattato di un'attività nuova non solo per il CdS e per l'Università di Padova, ma per il contesto Italiano. In Italia non é ancora molto diffusa la cultura dell'orientamento, soprattutto se parliamo di orientamento di tipo pedagogico-educativo.

In secondo luogo, é un'attività del tutto volontaria, e gli studenti spesso danno poca importanza alle attività di carattere preventivo, non potendo avere un riscontro diretto in termini di beneficio, e considerando come “da frequentare” solamente le attività “obbligatorie”.

Al termine delle sperimentazione é stata inviata una mail personale agli studenti che hanno partecipato con maggiore costanza agli incontri di *TF*, per proporre l'opportunità di svolgere nell'anno successivo il ruolo di Tutor studenti.

Hanno accettato di proporsi come futuri Tutor 5 studenti del CdS in Scienze Sociologiche e 2 di Scienze dell'Educazione.

2) La partecipazione dei Tutor docenti

Per quanto riguarda la partecipazione effettiva dei docenti, come riassunto nella tabella 7 vediamo che: per il CdS in rappresentanza dell'Area Sociale, Scienze Sociologiche, hanno partecipato come Tutor docente 7 professori; per l'Area Umanistica, rappresentata dal CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione – sede di Padova, hanno partecipato 4 Tutor docenti; mentre per l'Area Scientifica, rappresentata dal CdS in Ingegneria Meccanica, ha partecipato un solo Tutor docente. Avevano dato disponibilità anche altri docenti Tutor (rispettivamente 4 per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione e 1 per il CdS in Ingegneria Meccanica), ma i gruppi sono stati poi attivati in base alla partecipazione effettiva degli studenti.

Tab. 7. Tutor docenti dei tre CdS

CDS	Tutor docenti che hanno partecipato al TF
Scienze dell'Educazione e della Formazione (sede di Padova)	Prof.ssa Mirca Benetton Prof.ssa Carla Callegari Prof.ssa Valentina Grion Prof. Andrea Porcarelli
Ingegneria Meccanica	Prof. Mirto Mozzon
Scienze Sociologiche	Prof. Valerio Belotti Prof. Matteo Bortolini Prof. Luca Clerici Prof. Michele Di Bari Prof. Federico Neresini Prof. Claudio Riva Prof. Renato Stella

3) La partecipazione dei Tutor studenti

Per quanto riguarda i Tutor studenti, per il CdS in Scienze Sociologiche hanno partecipato 10 Tutor studenti (studenti del 2° o 3° anno del CdS, rappresentanti degli studenti o Tutor Junior), per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione – sede di Padova, hanno partecipato 12 Tutor studenti, mentre per il CdS in Ingegneria Meccanica 3 Tutor studenti.

Anche per quanto riguarda i Tutor studenti, all'inizio del TF avevano dato la loro disponibilità altri 4 studenti per Scienze dell'Educazione e della Formazione, 1 per Ingegneria Meccanica e 2 per Scienze Sociologiche (tabella 8).

Tab. 8. Tutor studenti dei tre CdS

CDS	Tutor studenti che hanno partecipato al TF
Scienze dell'Educazione e della Formazione (sede di Padova)	Francesca Giantin Nicole Mattia Marian Pascariu Elena Pavan Alice Pegoraro Lucia Segato Giada Bettini Nicola Ceron Roberta Gastaldi Maria Stefani Martina Meneghel Elena Segato
Ingegneria Meccanica	Andrea dal Monte Pietro Stivanello Leonardo Cogo
Scienze Sociologiche	Marco Aliotti Giovanni Zambon Vincenzo Scotto Marco Ciorli Jacopo Biasin Filippo Mattiuzzo Andrea Fasolato Alessandro Massardi Alessandra Contado Davide Forlani

4) La partecipazione dei Servizi

I servizi che hanno partecipato alla sperimentazione fanno parte dell'Area di Ateneo "Didattica e servizi per gli studenti" e sono elencati nella tabella 9, che presenta anche le persone di contatto del Servizio e gli effettivi partecipanti agli incontri di Tutorato dei Servizi.

Tab. 9. I Servizi di Ateneo coinvolti nel TF

Mese del seminario	Servizio di Ateneo	Persona di contatto	Persone presenti agli incontri
Ottobre	Servizio Diritto allo studio e Tutorato	Dott.ssa Alessandra Biscaro e Dott. Davide Fiorotto	Dott.ssa Alessandra Biscaro e Dott. Annibale Bresci
Inizio Novembre	CLA – Centro Linguistico di Ateneo	Dott.ssa Fiona Dalziel e Dott.ssa Daniela Griggio	Dott.ssa Fiona Dalziel e Dott.ssa Daniela Griggio
Fine Novembre	Segreterie Studenti + Segreteria didattica	<i>Segreterie Studenti:</i> Dott. Andrea Crismani e Dott. Donato Sigolo <i>Segreterie Didattiche:</i> SEF e ScSOC: Dott.ssa Lorenza Paganelli	<i>Segreterie Studenti:</i> Dott. Andrea Crismani e Dott.ssa Anna Maria Berto <i>Segreterie Didattiche:</i> ScSOC: Dott.ssa Canton Tiziana

		ING MECC: Dott.ssa Valentina Fazio	ING MECC: Dott.ssa Chiara Rottigni
Dicembre	Biblioteca - SBA	Dott.ssa Costanza Bruno	SEF: Dott.ssa Costanza Bruno Dott.ssa Stefania D'Alessandro Dott.ssa Stefania Bergamo ScSOC: Dott.ssa Costanza Bruno Dott. Massimo Ferrante Dott.ssa Pupa Patrizia ING MECC: Dott.ssa Costanza Bruno Dott.ssa Laura Pieropan Dott.ssa Natalia de Lorenzo
Gennaio	Mobilità Internazionale - Erasmus	Dott.ssa Chiara Bagatella	SEF e ScSOC: dott.ssa Alessandra Miola ING MECC: Stefania Maso
Marzo	Orientamento	Dott.ssa Mirca Varotto	ING MECC, SEF e ScSOC: dott.ssa Patrizia Friso
Aprile	SAP – Servizio di Assistenza Psicologica	Dott.ssa Roberta Rizzato – Prof.ssa De Rossana Beni	Dott.ssa Da Re presentazione del sito con delega da parte dell'Ufficio SAP
Maggio	Career Service	Dott.ssa Gilda Rota	Dott. Denes Zoltan

4.7.3.2. Adeguatezza delle attività realizzate rispetto ai bisogni degli studenti e obiettivi

1) I bisogni degli studenti

Prima di cominciare la sperimentazione, avevamo chiesto, attraverso un'indagine *ad hoc*, agli studenti degli stessi CdS, ma dell'anno precedente, quali attività potessero essere di loro maggiore interesse da affrontare in termini di tutorato (per approfondimenti si rimanda al Capitolo 5: Studio 2). Alla domanda “Quali tra queste attività potrebbero essere utili per affrontare meglio il tuo percorso di studi universitario?” avevano risposto 151 studenti, e nella tabella 10 presentiamo le scelte dei rispondenti per CdS.

La maggiore esigenza degli studenti risultava globalmente essere quella di riflettere sulla futura professione e/o sugli sbocchi lavorativi (53%), seguita dalla necessità di lavorare sulle competenze trasversali (34%) e sugli incontri sul metodo di studio (29%).

Dai dati emergevano alcune attività come particolarmente significative nei diversi contesti: i “Lavori di gruppo per riflettere sulla mia futura professione e/o sbocchi lavorativi”, i “Lavori di gruppo per riflettere sul mio ruolo di studente universitario” e gli “Incontri sul metodo di studio

universitario” erano ritenute relativamente e significativamente più “utili” dagli studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione (rispettivamente 33%, 10% e 10%).

Tab. 10. Attività ritenute utili per CdS e significatività delle differenze tra gruppi

<i>Quali tra queste attività potrebbero essere utili per affrontare meglio il tuo percorso di studi universitario?</i>	ING_MEC	SC_EF	SC_SOC	Sig.	TOT
Lavori di gruppo per riflettere sulla mia futura professione e/o sbocchi lavorativi	9%	33%	11%	0,002	53%
Lavori di gruppo per riflettere sul mio ruolo di studente universitario	3%	10%	6%	0,023	19%
Lavorare sulle competenze trasversali	9%	17%	9%	0,164	34%
Incontri sul metodo di studio universitario	17%	10%	1%	0,000	29%
Seminari per conoscere i servizi dell’Ateneo	3%	47%	19%	0,344	15%
Incontri su attività culturali, sport, tempo libero e opportunità	4%	7%	3%	0,757	14%

Alla successiva domanda aperta “Quale altra attività-iniziativa ti potrebbe interessare?” i rispondenti (n=25) hanno sottolineato varie e differenti attività: dal ricevere ripetizioni specifiche sulle varie discipline, a fare palestra, migliorare competenze linguistiche, ecc. Numerosi hanno sottolineato l’importanza di fare stage ed esperienze formative per inserirsi nel contesto produttivo e lavorativo; emergeva, inoltre, la necessità di incontri per studenti lavoratori e incontri per approfondire le specificità del CdS e degli sbocchi occupazionali specifici.

Secondo i Tutor studenti intervistati le principali difficoltà degli studenti sono varie e precisamente connesse alla dislocazione delle sedi (“siamo un po’ dislocati, abbiamo varie sedi, quindi alla fin fine, un problema è trovare dove sono le varie sedi,” “il non sapere in che aula studio andare”), problemi di ambientazione (“ambientarsi, comunque, in una situazione diversa [...] è una cosa che all’inizio bisogna fare i conti, perché non ti rendi conto finché non sei dentro”), con i Piani di studio e gli esami (“per quanto riguarda ingegneria, le difficoltà sono più che altro legate agli esami, il primo anno ci sono alcuni esami, ad esempio Analisi 1, Analisi 2, Calcolo numerico, sono forse gli esami che un po’ forse “segano le gambe agli studenti”, sono comunque fatti per fare selezione, e siccome ad ingegneria non c’è il numero chiuso, ma l’accesso è programmato questi esami vengono usati per filtrare un po’ gli studenti e quindi se gli studenti non hanno gli strumenti per affrontarli nel modo giusto rischiano di entrare in crisi”, “tipo Analisi 1, Algebra, Fisica, la maggior difficoltà è a livello didattico”), con Moodle e il sito Unipd (“una delle principali

problematiche sia l'utilizzo di alcuni strumenti come Moodle e Uniweb che sono delle novità, e novità nel senso che [...] lo studente deve essere autonomo, e molti non hanno quest'idea, quindi il sapere che devi cercarti te [...] anche solo le informazioni [...] per un esame, come andare su didattica e trovare i libri, andare su Moodle per capire gli orari e le cose, andare su Uniweb per il piano di studio").

2) Attività realizzate

Per quanto riguarda il Tutorato dei Servizi, le attività realizzate sono state le stesse per i tre contesti:

- *Diritto allo studio e Tutorato*
- *Centro Linguistico di Ateneo – CLA*
- *Segreteria Studenti e Segreteria Didattica*
- *Biblioteca*
- *Ufficio Relazioni Internazionali – Erasmus*
- *Orientamento e SAP-Servizio di Assistenza Psicologica*
- *Career Service*

Inoltre, sono stati organizzati degli incontri di Tutorato dei Servizi “esperti”, specifici per CdS:

- Tutorato dei Servizi-Esperto: *Studiare all'Università: metodo di studio e il Progetto Formativo e Professionale* (dott.ssa Lorenza Da Re, per i tre CdS),
- Tutorato dei Servizi-Esperto: *il CV europeo e la lettera di presentazione* (prof. Luca Clerici, solo per il CdS in Scienze Sociologiche).

Per quanto riguarda invece il Tutorato Studente e il Tutorato Docente, le attività sono state personalizzate a seconda delle esigenze degli studenti, come sintetizzate nella tabella 11.

Tab. 11. Sintesi delle attività in piccolo gruppo nei tre CdS

CDS	Attività di Tutorato Studente	Attività di Tutorato Docente
Scienze Sociologiche	Ci conosciamo Conosciamo il nostro contesto La partecipazione degli studenti all'Università Lavorare in gruppo	Il ruolo dello studente e del docente universitario Chiarendo i dubbi - il piano di studio L'elaborato finale <i>Post lauream</i> Pensando alle professioni: chi é il laureato in Scienze Sociologiche? Saper valutare: autovalutazione e valutazione della didattica *Tutorato dei Servizi-Esperto: il Cv europeo e la lettera di presentazione
Scienze dell'Educazione e della Formazione	Ci conosciamo Conosciamo il nostro contesto Saper prendere decisioni: gli esami a scelta Essere studente universitario	Chiarendo i dubbi - il piano di studio Le mie aspettative Lavorare in gruppo L'elaborato finale Pensando alle professioni
Ingegneria Meccanica	Ci conosciamo Conosciamo il nostro contesto Lavorare in gruppo Saper prendere decisioni: che cosa significa scegliere?	Chiarendo i dubbi - il piano di studio Il ruolo dello studente e del docente universitario Saper valutare: autovalutazione e valutazione della didattica Differenze tra i due percorsi di ingegneria meccanica: formativo e industriale e la Prova finale di Laurea Sbocchi occupazionali e attività di tirocinio

In relazione ai risultati relativi ai questionari somministrati agli studenti nella **valutazione intermedia**, di cui é stato analizzato il contenuto delle risposte con elaborazione “carta e matita”, e create delle macro categorie *ex post*, emergono 6 categorie (1. “come utile strumento per il percorso accademico e professionale”, 2. “per il clima positivo del piccolo gruppo”, 3. “come contenitore di emozioni legate al percorso di studio”, 4. “il nuovo approccio del Tutor docente”, 5. “per aver affrontato tematiche scontate e poco concrete”, 6. “per problemi con la collocazione dell’orario”) di risposte principali, come verrà presentato al punto “e” di questo capitolo.

In merito a futuri argomenti da trattare sono state proposte alcune di tematiche e argomenti: (i) Come fare la tesi di laurea, (ii) Erasmus (già in programma), (iii) *Uniweb*, (iv) Metodi e tecniche di studio.

In riferimento ai colloqui che sono stati realizzati con i Tutor docenti, sono emersi alcuni aspetti che hanno consentito di rimodulare il piano delle attività e precisamente:

Per il CdS in Scienze Sociologiche, sono stati uniti alcuni gruppi, per la poca numerosità, riducendoli da 7 a 4 nel secondo semestre. Inoltre é stato definito un pacchetto di attività da selezionare a seconda delle esigenze del gruppo.

Per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione, sono stati uniti i due gruppi. É stato somministrato un questionario agli studenti per la scelta delle ulteriori attività da loro ritenute più importanti.

Per il CdS in Ingegneria Meccanica, si é pensato di ridurre la numerosità degli incontri, di rivedere il calendario inserendo altre attività più adatte al percorso degli studenti, e di introdurre la partecipazione anche di altri due docenti (proff. Savio e Petrone) che avrebbero gestito due incontri di Tutorato Docente.

Al termine dell'a.a. di attività di *TF* é stato realizzato per ogni gruppo di *TF* una **valutazione finale** tramite un incontro conclusivo facilitato dai Tutor docenti e dai Tutor studenti del rispettivo gruppo. La struttura dell'incontro era uguale per tutti i gruppi. Ai tutor é stato consegnato un questionario semi-strutturato (Allegato CD 7.8) che facilitasse la discussione tra i partecipanti e che fosse utile per rilevare in tutti i gruppi le stesse dimensioni valutative. I Tutor studenti presenti hanno steso un verbale che poi é stato consegnato al coordinatore del *TF*.

Dai testi raccolti emerge che le attività sono state valutate in maniera differente a seconda del gruppo (Gruppo SCS6: *“Sono stati più apprezzati gli incontri interni al gruppi rispetto a quelli “dei servizi”:* (i) *Attività da riproporre perché, soprattutto nel primo periodo, facilita l'ambientamento all'Università ed é un punto di riferimento, un appoggio generale per le matricole.* (ii) *Meglio mettere gli incontri più concentrati al primo semestre rispetto al secondo.* (iii) *Le attività più apprezzate sono state quelle relative al piano di studi e al lavoro in gruppo.* (iv) *É stata preferita la presenza dei Tutor studenti durante gli incontri gestiti dai professori e, viceversa, dei docenti durante gli incontri gestiti dai Tutor studenti (questo é emerso sia come idea dei ragazzi del nostro gruppo sia come impressione che i ragazzi stessi hanno avuto parlando con quelli degli altri gruppi).* (v) *É stata una buona idea “personalizzare”, per quanto possibile, il percorso all'interno di ogni singolo gruppo in base alle esigenze che ogni volta emergevano”.* Gruppo SCS1: *“(i) 3 incontri piaciuti di più: CV e lettera di presentazione, Erasmus, Uniweb e piani di studio”.* Gruppo SCS3: *“(i) Le attività proposte sono apparse, complessivamente, stimolanti e adeguate. Alcune di esse sono state definite come “quelle giuste, che volevo”, altre, inizialmente non previste da alcune studentesse, si sono dimostrate opportune e vantaggiose (es. tematiche relative al post-laurea); (ii) Molte attività sono state definite “utili” al fine di realizzare alcuni obiettivi concreti (più o meno consapevoli in fase di immatricolazione). Fra queste soprattutto quelle sul piano di studio, su biblioteche e spazi di studio, sulle possibilità di studio dopo la triennale; (iii) Il progetto verrebbe consigliato ai compagni, in quanto é stato: utile,*

un'occasione di incontro, un'opportunità per scoprire questioni impreviste, fonte di risparmio del tempo (vedi punto 4); (iv) La parte informativa del tutorato ha permesso alle studentesse di risparmiare molto tempo, soprattutto nel periodo iniziale dell'a.a. e rispetto a temi considerati urgenti. Inoltre riconoscono (almeno una parte di esse) di sentirsi più indipendenti nella ricerca di informazioni". Gruppo ING: "mantenere tutti gli incontri". Gruppo SEF: "Tutorato dei servizi (in genere tutti utili). In più per il prossimo anno contattare ESU e CUS. Tutor studenti e Tutor docenti: Mantenere le attività "Conosciamo il nostro contesto" e "Ci conosciamo" e quella sugli "esami a scelta" per quanto riguarda i Tutor studenti. Mantenere tutti gli incontri tenuti dai servizi dell'Università. Mantenere anche le attività Tutor docente: "Il piano di studio", "Attività di gruppo", "L'elaborato finale").

Se facciamo riferimento agli incontri realizzati con i Tutor studenti sono emersi degli interessanti spunti critici tra cui:

- la necessità di creare già dall'inizio della realizzazione dell'attività dei gruppi più numerosi di studenti in modo da non dover in corso d'anno unire i gruppi meno partecipati,
- ridurre il numero di Tutor studenti in modo che per ogni gruppo di *TF* siano 1-2 i Tutor studenti che seguono il gruppo,
- riflettere sull'utilizzo di *Moodle* e su come rendere più efficace la comunicazione con gli studenti partecipanti.

Per il gruppo di Scienze Sociologiche si é proposta la formula "fissa" di abbinata tra Tutor docente e Tutor studente sempre in co-conduzione come strategia migliore per la realizzazione delle attività. Viene inoltre proposta la possibilità di sostituire i Diario di Bordo in *Moodle* con dei Diari cartacei da far girare al termine di ogni sessione di *TF*.

Se facciamo riferimento all'analisi *Delphi* e consideriamo la valutazione da parte dei Tutor docenti, alla domanda "Come valuta i contenuti delle attività che sono state realizzate nei gruppi?" i docenti rispondenti (n=7) hanno valutato positivamente i contenuti proposti ("*interessanti*", "*i contenuti mi sono sembrati coerenti con gli obiettivi*", "*credo corrispondano alle richieste degli studenti*" "*ancora più positivamente la scelta di modificare alcuni temi tenendo conto delle reali necessità espresse dai partecipanti*", "*positive e adeguate*").

In tre casi si suggerisce la necessità di rivedere alcuni contenuti delle attività ("*gli studenti ne hanno trovate utili alcune e non altre*", "*Mi sono trovato in diverse occasioni ad affrontare le stesse cose*", "*un ulteriore miglioramento consisterà nell'anticipare ad inizio anno alcune attività*" "*nello specifico le ritengo poco utili perché non legate a bisogni manifestati e resi espliciti dagli studenti*")

e si sottolinea che sono state “di minore impatto [...] invece le attività gestite dai Tutor studenti (vita universitaria etc.)”.

In riferimento alle interviste realizzate con i Servizi di Ateneo, alla domanda “In merito al Tutorato Formativo, quali sono state le eventuali ricadute positive sul Vs Servizio?” i 7 rispondenti (un esperto per Servizio coinvolto) hanno evidenziato varie ricadute positive (“Ricadute solo positive: almeno 3 studenti partiranno per l’Erasmus il prossimo anno per il CdS in Scs, considerando che é un CdS che non ha mai visto partire studenti”; “Per il diritto allo studio ricadute positive in quanto pochi sapevo cos’è la scheda ISEE e di cose si parlava in generale, c’è stato poi chi si è riferito al servizio e chi il momento stesso ha chiesto varie cose. Positivo perché sono stati in tempo per fare almeno l’Isee”; “ci sono stati dei contatti di richieste ulteriori da parte di alcuni studenti”; “Un ritorno sì assolutamente. Serve moltissimo. Pur considerando il numero ridotto, ottimo risultato. Circa 6 studenti hanno usufruito del ri-orientamento. 3 per Scs, 2 per Sef. Questo é solo un primo risultato ma incoraggiante”). In alcuni Servizi non c’è stata la possibilità di rilevare direttamente un riscontro effettivo del Servizio stesso grazie al TF, ma la valutazione é stata positiva. Non sono state invece rilevate ricadute negative.

Secondo i Tutor studenti, nelle interviste realizzate, emerge che le attività realizzate sono state valutate positivamente, in termini formativi (“Ritengo che le attività che sono state realizzate nei gruppi siano state di per se formative”) e sul piano della partecipazione attiva (“mediante l’attività di gruppo é possibile partecipare attivamente in prima persona alle varie attività proposte”) e dell’apprendimento (“questo fattore della partecipazione attiva permette maggiore apprendimento e forse anche un miglior apprendimento di ciò che viene proposto”), seguendo i bisogni degli studenti (“abbiamo affrontato i temi che loro ci hanno chiesto, cercando di farli nella maniera più interessante (e...) insomma (a...) sono stati molto eterogenei, abbiamo toccato tante cose, quindi secondo me é completo”, “Nel complesso bene, perché sono state tutte pensate per le esigenze che venivano poste dagli studenti [...] attività sul piano di studio, dire cosa fare nel futuro, che magistrale, le professioni, sicuramente erano utili per gli studenti”).

Gli incontri di Tutorato dei Servizi, sono stati valutati positivamente anche dai Tutor studenti (“sono degli incontri interessanti, insomma, visto il programma penso siano delle cose, degli argomenti interessanti”, “é un attività informativa che aiuta lo studente a comprendere quali sono i servizi proposti dall’Università e quali sono le strutture dell’Università”, “vanno a coprire tutta la gamma di servizi offerti dalla biblioteca, il servizio per l’Erasmus, per le Tasse, per la Biblioteca;

gli studenti, molte cose non le sapevano, quindi lo valuto anche questo positivamente”, “Bene, cioè la valuto bene, anche perché erano tutti servizi richiesti”).

4.7.3.3. Condizioni per la realizzazione del TF

In relazione alle condizioni relative all’attuazione del TF, facendo riferimento all’indagine *Delphi*, in relazione alla domanda “La principale finalità del Tutorato Formativo (TF) é quella di prevenire e contrastare il *drop-out*. Secondo Lei con la sperimentazione avviata quest’anno ci si é mossi in questa direzione?”, emerge che secondo quattro Tutor docenti la sperimentazione é stata coerente con le finalità proposte, fornendo valide attività agli studenti per prevenire l’abbandono e per migliorare il loro rendimento accademico (“*La sperimentazione é stata coerente con l’obiettivo individuato*”, “*Sì, credo che la direzione sia quella giusta*”, “*Le attività messe in campo vanno in quella direzione*”, “*Direi di sì*”). Quattro Tutor docenti non sanno dar risposta o rimandano alla lettura dei dati della sperimentazione per valutare l’effettiva rispondenza del Programma alle finalità iniziali (“*Sinceramente non saprei*”, “*non saprei, ce lo potranno dire i dati*”, “*Certamente. In ogni caso é meglio aspettare i risultati*”, “*Sì, certo, sul piano delle volontà ci si é certamente mossi in questa direzione. Bisognerebbe però avere alcuni dati*”). Secondo un docente il maggior giovamento lo hanno tratto i frequentati “*o, comunque, quelli forse a meno rischio drop out*”. Si sottolinea, infine, l’importanza di considerare, in termini di ri-progettazione, l’analisi dei bisogni (“*un’analisi dei bisogni, emergente dal contesto*”).

Secondo i Tutor studenti, la finalità del TF riguardano l’ambientarsi al nuovo contesto (“*per aiutare i ragazzi matricole che quindi arrivano da una situazione di scuola superiore e vanno all’Università ad ambientarsi meglio nel contesto universitario*”, “*sicuramente uno degli obiettivi era quello di aiutare gli studenti del primo anno ad ambientarsi all’Università di Padova, perché diciamo, comunque lo stacco tra scuole superiori e Università é una cosa che spesso non é vissuta bene e spesso può portare a dei problemi di ambientazione con tutto quello che ci viene dietro come il problema del metodo di studio, il problema ad affrontare gli esami, e nelle relazioni*”), come azione di orientamento (“*le finalità, diciamo, di orientamento, quindi mediante le attività svolte [...] ad esempio quelle che sono le strutture universitarie, su qual é il metodo di studio più efficace*”, “*riuscire a orientare la matricola che arriva dispersa e non sa che <pesce pigliare>*”) e per consapevolizzare gli studenti di nuovo ingresso (“*una delle finalità era appunto quella di rendere consapevoli gli studenti dell’ambiente in cui sono e dargli gli strumenti per affrontarli al meglio*”, “*indirizzarli verso una presa di coscienza più critica e più riflessiva*”, “*direi che sicuramente c’è*

stato una maggiore presa di coscienza e conoscenza, di quello che è l'ambiente universitario per molti studenti”).

Secondo i Tutor studenti l'utilità del TF riguarda il fatto di facilitare agli studenti informazioni e apprendimenti (“avere un supporto, comunque, in un percorso che presenta delle difficoltà, anche per quantità di materiale di studio diversi da [...] quelli delle superiori può essere una cosa molto utile a tutti noi, alla fin fine”, “soprattutto un supporto costante, lo studio di per se può essere facilitato, un confronto diretto con qualcuno, che magari “ne sa qualcosa in più” può esserti utile per rispondere a quelle che possono essere le problematiche come studente”, “come tipologia di studio e di ambiente l'Università è molto diversa dalle scuole superiori, alle superiori lo studente è abituato ad avere un metodo di studio impostato con i professori che lo seguono, verifiche e compiti ogni “Tot”, all'Università è completamente diverso”, “perché o è facile perdersi nella festa del primo anno oppure nell'imbarazzo della scelta del percorso stesso o nel (m...) perdersi nelle tante cose da fare quando si vive fuori casa, ad esempio, è facile perdersi o magari perdere il controllo di certe cose che sono importanti che non si riescono a focalizzare bene, quindi avere dei tutor che ti dicono cosa fare è un bene”) e circa la presa di consapevolezza degli studenti relativa al nuovo contesto (“molti studenti arrivano e scelgono questa triennale, alcuni un pò per caso, alcuni perché erano stati rifiutati in qualche altro corso, e di conseguenza è stato utile perché hanno preso coscienza del posto in cui si trovavano, di dove erano, delle possibilità che possono avere e per questo secondo me è stato importante”, “lo studente è quasi lasciato a se stesso e se non riesce ad organizzarsi da sé diventa molto difficile il suo percorso di studio, [...] quindi è importante renderlo conscio”).

Se consideriamo il ruolo del Docente come tutor, riprendendo come riferimento l'indagine *Delphi*, in relazione alla domanda “Quali funzioni ha svolto nel suo ruolo di Tutor docente?” i Tutor docenti convergono nel loro ruolo di facilitatori del gruppo, presentando le varie funzioni tra cui, quella di “orientare gli studenti” e di “accompagnarli nel percorso di studio intrapreso”. Importanti i riferimenti alla relazione che si è instaurata con gli studenti (“Lo scopo è stato stabilire un rapporto con loro”, “stimolando il dialogo tra di loro”), alla consapevolezza delle loro scelte (“far “uscire” consapevolezza e problematicità da parte degli studenti”, “aumentare la consapevolezza dello studente rispetto al mondo universitario”) e al risolvere dubbi (“al fine di dirimere dubbi, chiarire e coscientizzare determinate scelte nel percorso formativo”, “supervisore che raccoglie domande, propone vie di risoluzione”). In un caso si lamenta che il rapporto con gli studenti sia stato “meno “caldo” del previsto, più distaccato”, “più intrattenitore che accompagnatore”, “ho gestito qualche

incontro". Si sottolinea l'importanza della co-conduzione delle attività con i Tutor studenti (*"modalità che considero la più produttiva ai fini del dialogo nei gruppi e della completezza delle informazioni che circolano"*).

Sempre in merito al ruolo del Tutor docente, dalle interviste dei Tutor studente emerge che è stato valutato in maniera positiva (*"i Tutor docenti sono stati molto disponibili e ci hanno dato una mano"*, *"i Tutor docenti abbiano avuto un ruolo importante per quanto riguarda il Tutorato Formativo"*, *"abbiamo dei professori molto disponibili e molto aperti"*, *"è positivo e aperto, disponibile, [...] anche nel voler importare questa specie di innovazione all'interno dell'Ateneo, sono stati bravi"*, *"nel complesso, comunque, secondo me [...] è un'esperienza positiva anche verso loro, a parte qualche caso che sappiamo che dovrebbe fare altro o fare a meno di farlo"*, *"Secondo me il Tutor docente serve un sacco"*, *"Il Tutor docente è stato molto utile, in quanto è la figura istituzionale che parla con la voce dell'Università per spiegare agli studenti come stanno le cose"*, *"nel caso di ingegneria molti degli argomenti trattati dai Tutor docenti sono stati trattati da un professore del primo anno che è molto popolare tra gli studenti, quindi con questo qui molto spesso si è registrato il pienone, e quindi c'era molto interesse"*), ma recepito, almeno all'inizio, con un po' di timore e formalità da parte degli studenti partecipanti (*"inizialmente, secondo me, lo hanno visto come un professore quindi al di là della situazione, comunque, lo hanno visto come un professore che gli spiega qualcosa, quindi più distaccati, sì, rispetto a noi"*, *"inizialmente pensavo che si sarebbe andato a creare un contesto di formalità, poi subito pian piano è andato a calare per favorire un contesto di informalità"*, *"c'è questo rapporto di Università tra chi è da dietro alla cattedra e chi è dall'altra parte, sia anche, secondo me, verso chi aveva il Tutor docente che gli insegnava durante il semestre avevano paura di non doversi sbilanciare, che si ricordasse, come dire un po' di soggezione certe volte per una dinamica che è un po' diversa, perché comunque non sai bene quanto puoi andarti a sbilanciare, perché se poi pensi che deve valutare questo dici boh"*). In merito, invece, al ruolo del Tutor studente, con riferimento alla domanda *"Come valuta la partecipazione dei Tutor studenti al TF come figure di supporto agli studenti del 1° anno?"*, la partecipazione dei Tutor studenti viene valutata in maniera molto positiva da tutti i rispondenti (*"Ritengo fondamentale la partecipazione e il coinvolgimento dei Tutor studenti"*, *"I Tutor studenti sono imprescindibili"*, *"Io ne sono stato soddisfatto"*, *"Mi sembra che si siano impegnati molto"*, *"Molto positivamente. I ragazzi del secondo o terzo anno sono certamente più "vicini" agli studenti del primo anno, in grado di intercettare i loro dubbi"*, *"Credo sia un ottimo supporto in quanto gli studenti li percepiscono vicini alla loro realtà"*, *"Senza dubbio positiva. Anzi mi spingo a dire che la loro presenza è stata positiva anche per i Tutor docenti. I ragazzi sono stati un*

supporto utilissimo”). In un caso non c’è la possibilità di valutarla (*“Non sono in grado di dare una valutazione, avendoli visti poche volte in azione”*).

Se facciamo riferimento alla formazione, i Tutor studenti intervistati danno una valutazione in parte positiva (*“Valuto utile la formazione che è stata proposta ai Tutor studenti, soprattutto perché ha permesso ai Tutor studenti di provare in pratica quello che loro in realtà avevano già imparato in teoria, soprattutto per la peculiarità del nostro corso di studi.”*, *“ecco su quella diciamo che Lorenza ci ha dato comunque degli strumenti per poter, (e...) espletare la nostra funzione diciamo”*, *“la formazione proposta è stata fatta tramite alcuni incontri tra noi Tutor studenti e la coordinatrice ad esempio qualche giorno prima o la settimana prima del nostro incontro di Tutor studenti, [...] magari quando non c’era il tempo di organizzare l’incontro prima ci si trovava una mezz’ora prima dell’incontro e si faceva il piano della situazione, comunque c’è sempre stata abbastanza organizzazione”*) e in parte con possibilità di miglioramento (*“un minimo di preparazione iniziale in più, forse si [...] In itinere sulle attività sicuramente, però magari un po’ di più all’inizio”*, *“tanto riassuntivo, probabilmente per voi che venite da Scienze dell’Educazione è più semplice che per noi anche se è andata bene, programmare meglio la preparazione del tutor, secondo me*).

Ancora in termini di condizioni che hanno consentito la realizzazione del *TF*, in riferimento alla dimensione relativa alla metodologia, alla relazione con gli studenti, alle attività realizzate e alla partecipazione degli studenti, presenteremo di seguito alcuni risultati emersi dall’indagine *Delphi* ai Tutor docenti.

In merito alla domanda *“Come valuta la metodologia del TF, ossia la realizzazione di attività su alcune competenze trasversali in piccolo gruppo con studenti del primo anno?”*, la metodologia del *TF* è valutata complessivamente in modo positivo (*“valida e positiva”*, *“buona”*, *“molto bene”*, *“ottima”*, *“utile”* *“interessante”*). Tuttavia vengono sottolineate la questione della numerosità dei gruppi (*“la metodologia adottata che probabilmente è più consona ad un gruppo meno esiguo di studenti”*, *è emersa la necessità che i gruppi siano più numerosi”*) e la necessità di riflettere *“di più sugli spazi e sui tempi di realizzazione del tutorato”*. In un caso si critica la struttura del modello *“troppo rigida ossia preconfezionata piuttosto che costruita in contesto con l’adesione e la condivisione con gli studenti”* e si propone *“la possibilità di coinvolgere di più gli studenti e i docenti fin dalle fasi di analisi iniziale e progettuali”*. Inoltre si sottolinea come gli studenti siano *“sembrati più ricettivi negli incontri più strutturati sull’idea delle “informazioni” da comunicare loro”*.

In riferimento alla domanda “Come valuta la relazione con gli studenti partecipanti?” le opinioni dei Docenti tutor rispondenti sono contrapposte: secondo sei rispondenti la relazione con gli studenti é stata positiva (“*Il clima negli incontri é sempre stato favorevole*”, “*Mi sembra che la relazione sia stata positiva*”, “*Mi é sembrata buona*”, “*Direi molto buona [...] si é riusciti a sviluppare un clima di leale collaborazione*”, “*Il mio rapporto in aula con gli studenti [...] é stato ottimo*”). Secondo tre docenti la partecipazione degli studenti non é stata, invece, molto buona (“*All’inizio di ogni attività erano piuttosto restii a partecipare*”, “*me l’aspettavo più <calda>*”, “*ho notato una certa passività negli studenti e la poca partecipazione personale*”, “*legata al rapporto “tradizionale” studente-docente, dove l’autorità é fortemente incentrata sul docente. Gli studenti, abituati a tale relazione, non riescono, nemmeno in questi momenti, ad essere realmente attivi e co-partecipi, conservando una certa “passività” nei confronti dell’attività*”).

In merito alla dimensioni di relazione con gli studenti, i Tutor studenti intervistati valutano la relazione che si é creata in termini positivi (“*La relazione intercorsa tra Tutor studenti e studenti, secondo me é stata positiva*”, “*Valuto la partecipazione degli studenti abbastanza positivamente*”, “*positiva nel mio caso, assolutamente, perché ho instaurato un rapporto con loro*”), con la costruzione di una relazione tra pari (“*inizialmente c’era da parte degli studenti c’era un po’ di paura nel rispondere, [...] però poi, comunque, rispondevano e si vedevano più alla pari, quasi, quindi avevano comunque un po’ più di confidenza*”, “*Ci venivano a chiedere delle cose dopo, e quindi, forse ci vedevano più alla pari dopo il Tutorato Formativo che non durante, durante ci vedevano come persone che gli spiegavano cose e invece dopo no*”, “*mediante questo progetto é stato permesso agli studenti di interagire direttamente con dei loro coetanei o quasi*”, “*tra noi Tutor e alcuni studenti bene, molti li trovi in giardino, ti chiedono; ho trovato un ragazzo a un festival l’altra sera e ci siamo fermati a chiacchierare, mi chiedeva del festival, su Padova, cosa fare*”, “*La relazione tra Tutor studente e gli studenti, si era creato un gruppetto di 7-8 persone che venivano sempre e ormai si aveva legato e ci conoscevamo e c’era un rapporto abbastanza sciolto*”), se pur si sia assistito durante l’a.a. a un calo della partecipazione nel secondo semestre (“*nel mio gruppo, due ragazzi si sono ritirati, purtroppo, e gli altri invece, tutti quelli che hanno partecipato, a parte questi due tre ragazzi, poi sono sempre venuti dall’inizio alla fine, e quindi anche quello positivo*”, “*il problema é che [...] si é creato un pò di gruppo che ha continuato a venire; ci sono state persone che facevano fatica a salutarti quando sapevano che c’era tutorato e poi non venivano più*”, “*la partecipazione degli studenti é buona all’inizio, poi é venuta un po’ a perdersi*”, “*Allora, diciamo, che tra il primo semestre e il secondo semestre si é registrato un po’ un calo di presenze, non così forte però, nel primo semestre avevamo una media di 15-20 persone, mentre nel secondo eravamo*

una decina, però anche perché c'erano esami di mezzo, diciamo che è una cosa fisiologica").

In relazione al coordinamento la valutazione da parte dei Tutor studenti é positiva, sia in riferimento al coordinamento dei Tutor studenti con i Tutor docenti del proprio gruppo (“Sì, secondo me c’è stato abbastanza coordinamento,(e...) nel senso che comunque si proponevano attività, poi, appunto, la si svolgeva, poi la si portava in classe”, “ritengo che ci sia stato un buon coordinamento fra Tutor studenti e Tutor docenti e che questo coordinamento é stato favorito dagli incontri periodici che sono stati svolti”, “Sii, [...] beh abbiamo fatto anche degli incontri certe volte, per improntare l’attività e capire cosa fare, e dobbiamo fare degli incontri sia come tutor che come Docenti, per fare un sunto della situazione, lo abbiamo fatto anche per e-mail, quindi c’è stato”), sia inteso come coordinamento del gruppo di lavoro del proprio CdS (“secondo me erano molto ricettivi, nel senso che sono stati molto utili , e come ti ho già detto prima il fatto di trovarci tra Tutor studenti e Tutor docenti é una cosa buona”, “valuto gli incontri di coordinamento positivamente, durante questi incontri di coordinamento c’è stato un confronto diretto sulle tematiche e sulle attività da svolgere e questo confronto diretto [...] ha coinvolto anche gli studenti, che hanno avuto piena libertà di espressione e hanno potuto proporre quello che secondo loro erano le attività migliori da svolgere”, “sono stati positivi, e occasioni di socialità per conoscere meglio, sia i miei colleghi cioè Tutor studenti che i professori, quindi bene, bene.”, “li valuto in maniera positiva, [...] i coordinamenti servivano tra di noi sia per fare il punto della situazione”, “bene, per fortuna che c’era la Lorenza che aveva ben chiaro cosa fare, per fortuna che c’era un leader”, “dal nostro punto di vista sono state fatte diverse riunioni di tutto il gruppo del Tutorato Formativo, quindi con la coordinatrice, la Lorenza, i Tutor studenti e Docenti, proprio per decidere le date, ad esempio, anche in base agli esami degli studenti, in base alle disponibilità delle lezioni e decidere anche le aule che spesso avendo due squadre di studenti era molto difficile trovare un giorno che andasse bene a tutti e quindi quest’ attività é stata fatta insieme ai docenti per individuare un buco”).

La percezione del ruolo del Tutor docente, del Tutor studente e la valutazione in relazione agli studenti differisce nei diversi contesti. Il contesto in cui sono state date le valutazioni più critiche e in cui la partecipazione degli studenti é stata più scarsa, anche in termini di soddisfazione rispetto alle attività realizzate, é il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione.

4.7.3.4. Utilità degli strumenti messi a disposizione

Un aspetto importante della realizzazione del *TF* é stata la messa a disposizione di strumenti relativi alla realizzazione delle attività e alla rendicontazione dell'esperienza formativa. Di seguito presenteremo alcuni risultati relativi a questa dimensione.

1) Strumenti messi a disposizione del gruppo di lavoro

Gli strumenti che sono stati messi a disposizione del gruppo di lavoro sono stati:

- Le schede,
- La piattaforma *Moodle*,
- Il Diario degli eventi di apprendimento.

In merito agli strumenti disponibili e in riferimento all'analisi *Delphi*, alla domanda "Come valuta le schede messe a disposizione per facilitare la realizzazione delle attività?" le schede sono state valutate in maniera positiva ("*Interessanti*", "*utili*", "*un utile strumento di lavoro [...] Si prestano a vari utilizzi e possono essere modificate secondo l'esigenza, quindi le manterrei*", "*molto buone chiare e facilitanti per l'attività da svolgere*", "*Funzionali*", "*Secondo me sono utili come promemoria per i tutor*"). I suggerimenti proposti sono stati di "*costruire schede "ad hoc" a partire da intuizioni del gruppo dei tutor o da esigenze specifiche degli studenti*" e di realizzare "*più utili incontri formativi con i tutor prima di ciascun incontro*". In un caso sono state valutate "*In teoria utili, in pratica ritenute dagli studenti una consegna asettica eseguita passivamente*". Sono state valutate come troppo strutturate da due rispondenti ("*Non sono molto d'accordo con il fornire materiali così fortemente strutturati a docenti che, in base alla situazione, sanno muoversi da sé (o dovrebbero)*", "*Piuttosto rigide nella prescrizione di un protocollo standardizzato da seguire*").

Secondo i Tutor studenti le schede sono state valutate positivamente, come utile strumento di supporto alla realizzazione delle attività ("*sono state buone, insomma, fatte bene, insomma si capiva quello che Lorenza ci chiedeva comunque di trasmettere ai ragazzi*", "*Valuto le schede messe a disposizione per le attività utili, [...] utili sia perché permettono di descrivere in modo completo le attività e sia perché sono utili proprio per l'apprendimento*", "*sono stati dei buoni punti di partenza, diciamo che ci davano lo spunto per poter poi riuscire a gestirci nella nostra attività, in certi casi non le abbiamo seguite punto per punto, però sono stati comunque degli ottimi feedback per partire*", "*fornivano una traccia, soprattutto fornivano una standardizzazione all'interno del percorso, essendo 5-6 gruppi, c'era una base comune su cui lavorare*", "*le schede erano molto complete, diciamo spesso le schede presentate per un'ora di lezione, diciamo, avevano anche più*

materiale di quello che serviva, quindi spesso potevamo scegliere che cosa fare, quindi si si erano fatte molto bene”).

In merito alla domanda “Come valuta l’utilizzo della piattaforma *Moodle* nel contesto del *TF?*”, *Moodle* non é stato valutato in maniera positiva dai Tutor docenti rispondenti. L’utilizzo di *Moodle* viene valutato positivamente a livello teorico, ma in termini operativi e di effettivo utilizzo viene valutato in maniera non positiva (“*del tutto inutile. Bella idea ma gli studenti non la usano. é stata un fiasco sotto questo profilo*”, “*Anche in questo caso si tratta di un buon supporto non utilizzato dagli studenti*”, “*Dal mio punto di osservazione non ho visto lo spazio per attività on line che fossero “espansione” autentica e significativa di quelle in presenza*”, “*É un altro strumento adatto a questa esperienza del quale però personalmente non ho molto usufruito, più che altro per mancanza di tempo*”, “*Poco valorizzata e poco utilizzata*”, “*Utile come bacheca informativa e repository per i materiali; inutile per tutto il resto*”, “*Inutile*”, “*devo dire che l’ho utilizzata pochissimo, praticamente nulla*”).

Dalla valutazione dei Tutor studenti emerge che la piattaforma *Moodle* non é stata particolarmente apprezzata e utilizzata (“*secondo me non é stata molto utilizzata, anche io sinceramente non la ho utilizzata tantissimo*”, “*ha avuto un ruolo secondario, in quanto, [...] la funzione che doveva svolgere questa piattaforma in realtà era già svolta nei vari incontri svolti durante l’anno*”, “*gli studenti lo hanno visto un po’ come un mezzo scomodo*”, “*estremamente macchinoso, é stata la cosa che più ci hanno segnalato come problematica gli studenti, infatti tutti abbiamo aperto dei gruppi Facebook, i diari di bordo sono stati compilati pochissimo, comunque gli studenti non lo vedevano come un utilità, il fatto di avere più password, più gruppi da iscriversi*”, “*Da quello che so, non la ha usata nessuno*”).

2) I Diari degli eventi di apprendimento

Il Diario degli eventi di apprendimento é uno strumento che é stato messo a disposizione dei Tutor studenti che hanno partecipato al Tutorato Formativo. I Tutor studenti hanno dapprima partecipato a una sessione di formazione specifica relativa al Diario degli eventi di apprendimento (vedi par. 4.2.2. di questo Capitolo), in cui é stato loro spiegato lo strumento e le sue finalità.

In termini valutativi emerge dalle interviste realizzare ai Tutor studenti una valutazione positiva di tale strumento. Viene considerato come valido strumento di riflessività, autoanalisi e per tenere traccia del percorso realizzato (“*buona attività per riflettere sul Tutorato Formativo su quello che veniva fatto eccetera*”, “*uno strumento molto efficace in quanto é uno strumento che permette*

di effettuare un'autoanalisi del proprio apprendimento e mediante questa analisi dell'apprendimento è possibile effettuare di per sé un secondo apprendimento dell'apprendimento che si è già fatto”, “il Diario degli eventi di apprendimento lo valuto positivamente perché comunque permette di avere un riscontro sulle attività e quindi, se poi qualcosa non va, siamo in grado di capirlo, e per capire anche in che direzione si sta andando”, “questo è uno strumento utile che serve per tenere traccia di tutte le attività”).

Dei 25 Tutor studenti partecipanti al TF, 14 hanno restituito al termine del Programma di TF il loro Diario (7 SEF, 2 ING, 5 SCS).

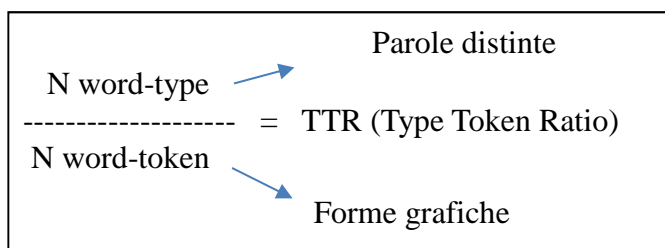
I Diari sono stati sintetizzati in un unico file e successivamente sono stati caricati nel software Atlas.ti (versione 7). Grazie alla funzione “Occurrence” di Atlas.Ti 7 è stata realizzata un'analisi delle occorrenze, ossia un conteggio automatico di tutte le parole presenti nei Diari degli eventi di apprendimento.

Esistono in letteratura due strade per rielaborare la informazioni dei testi:

- Approccio classico, basato sulla strutturazione (ex post o ex ante) dei concetti,
- Un approccio più moderno, basato sulla codifica diretta di unità testuali elementari.

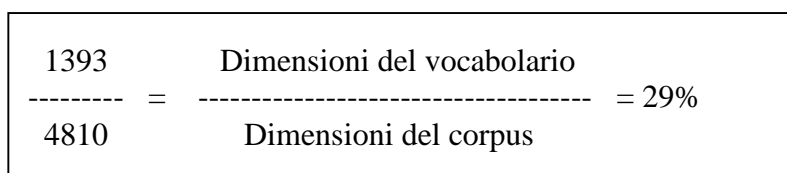
Facendo riferimento al metodo “moderno” abbiamo analizzato i nostri dati. Secondo tale approccio il *corpus* del testo è solo una successione di forme grafiche, spazi e punteggiatura. Anche l'unità statistica è costituita dagli stessi elementi e prende il nome di “unità statistica testuale”. Si definisce “forma grafica” una sequenza di caratteri appartenenti all'alfabeto della lingua utilizzata dall'Autore delimitata da due separatori, cioè gli spazi e le interpunzioni. Quando le forme grafiche sono intese come unità statistiche prendono il nome di “word-token” (le occorrenze del *corpus*), mentre se sono intese come modalità della variabile statistica si definiscono “word-type” (parole distinte).

La dimensione N del *corpus* è il numero totale di *word-token* e rappresenta il numero delle nostre unità. L'elenco delle forme grafiche diverse contenute nel *corpus*, corredato dalla frequenza con cui si sono presentate, prende il nome di “vocabolario”. Il rapporto tra numero di parole distinte e numero totale di forme grafiche presenti nel *corpus*, fornisce un indice di ricchezza lessicale (Graf. 2). Le forme grafiche sono sostanzialmente le parole, e qualora l'analisi si basasse sulle “parole” si parla di codifica per forme grafiche semplici, che si distinguono dalle varie possibile forme di ricodifiche complesse (Tuzzi, 2005).



Graf. 2. Misure del Corpus

Nello specifico, per quanto riguarda il nostro caso, la situazione é riportata nel Grafico 3 che indica la presenza varietà terminologica del 29% nel linguaggio utilizzato dai Tutor studenti per rappresentare i concetti su cui sono stati sollecitati a riflettere.



Graf. 3. Diari degli eventi di apprendimento e occorrenze

Il percorso di analisi si sintetizza in 4 step (Tuzzi, 2005):

- Normalizzazione, ossia un trattamento preliminare che consente di eliminare gli errori, scegliere i separatori, eliminare le maiuscole non rilevanti, armonizzare le scritture, controllare gli apostrofi e gli accenti.
- Codifica, si può procedere con un'analisi per forme grafiche semplici o per forme complesse. Una possibile successione di interventi é: analisi per forme grafiche, estrazione dei segmenti ripetuti, riconoscimento dei poliformi di uso comune, contestualizzazione, riduzione a lemma dei verbi, fusioni basate sulla radice lessematica, fusione sulla sinonimia, fusione su base semantica.
- Selezione delle unità testuali, esistono tre criteri principali: linguaggio peculiare, forme specifiche e gerarchizzazione.
- Analisi statistica, lo scopo é di ottenere tabelle a doppia entrata (tabelle di contingenza) da sottoporre all'analisi statistica.

L'output dell'applicazione della procedura *Occurrence* di Atlas.ti é un file in Excel con 4 colonne, con elencate le parole, la loro lunghezza e il numero di volte in cui sono state ripetute nel

testo.

Si é iniziato con un lavoro di pulizia della matrice, selezionando i concetti di interesse e togliendo le congiunzioni, le preposizioni, gli articoli, ecc. Abbiamo, quindi, considerato solamente tre categorie di parole: aggettivi, nomi e verbi.

Il passaggio successivo é stato quello di “disambiguare” le parole omografe e omofone, ossia cercare nel testo il significato delle parole che sono scritte nello stesso modo, ma che hanno significati differenti (ad esempio: àncora – ancòra).

Dalle 1393 parole di partenza, dopo questi passaggi, il file complessivo é composto da 1148 parole. Sono state create tre categorie composte da: 489 nomi, 457 verbi e 202 aggettivi.

Abbiamo concentrato la nostra attenzione sulle azioni e quindi abbiamo approfondito lo studio dei 489 verbi presenti nel vocabolario. Partendo dalla radice del verbo abbiamo normalizzato tutte le forme verbali ponendole tutte all’infinito fino ad arrivare a 229 verbi diversi. É stato realizzato un conteggio delle occorrenze per ogni verbo.

E sono stati presi in considerazione i verbi con un punteggio superiore a 5 a esclusione dei verbi “potere”, “avere”, “essere” e “stare”. Siamo cosí arrivati a considerare complessivamente 257 verbi. Nella matrice abbiamo abbinato ad ogni verbo la frase in cui esso é contenuto, quindi il segmento linguistico di riferimento.

Abbiamo creato delle categorie *ex post* di verbi con un punteggio superiore a 5, raggruppandoli secondo il senso dell’azione in tre macro categorie (Tab. 12): (i) verbi per il sostegno/apprendimento/crescita (aiutare, capire, chiedere, comprendere, conoscere, diventare, imparare, relazionare, sapere), (ii) verbi di eloquio/pensiero (dire, parlare, presentare, ritenere, sentire), (iii) verbi concreti/d’azione (avvenire, cambiare, colpire, dovere, fare, gestire, mettere, prendere, provare, riuscire, svolgere, trovare, venire, volere).

Dalla categorizzazione risulta interessante sottolineare la forte presenza di verbi relativi alla dimensione del sostegno/apprendimento/crescita, che si ricollegano, quindi, alla dimensione pedagogica e al senso formativo dell’azione tutoriale anche per i Tutor studenti.

Tab. 12. Verbi nei Diari degli eventi di apprendimento (con piú di 5 occorrenze)

Categorie	Verbi
Sostegno/apprendimento/crescita	Aiutare, capire, chiedere, comprendere, conoscere, diventare, imparare, relazionare, sapere
Verbi di eloquio/pensiero	Dire, parlare, presentare, ritenere, sentire
Verbi concreti/d’azione	Avvenire, cambiare, colpire, dovere, fare, gestire, mettere, prendere, provare, riuscire, svolgere, trovare, venire, volere

3) Strumenti messi a disposizione degli studenti partecipanti

Gli strumenti che sono stati messi a disposizione degli studenti

- Moodle,
- Diari di Bordo,
- Progetto Formativo e Professionale.

Possiamo dire *Moodle* e i Diari di Bordo non sono stati particolarmente utilizzati dagli studenti, soprattutto nei CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione e di Ingegneria Meccanica. Nel contempo vengono richieste “*valutazioni cartacee, più ampie e relative anche alle attività di Tutorato dei Servizi*” (da valutazione finale Gruppo SCS3).

Inoltre, *Moodle* non è stato particolarmente utilizzato per quanto riguarda la gestione della comunicazione, ed è stato sostituito da strumenti informali quali *Facebook* e *WhatsApp*.

Allo stesso tempo, il PFP non è stato colto come opportunità per poter monitorare il proprio percorso di studio e il futuro lavorativo.

Secondo i Tutor studenti partecipanti il PFP, se pur poco utilizzato dagli studenti, è uno strumento positivo e utile (“*se ci fosse stata più partecipazione sarebbe stato ancora meglio*”, “*questa è una cosa che ho cercato di sponsorizzare fra i ragazzi, perché per me è stata utile. Quando Lorenza ce l’ha fatto vedere e ci ha spiegato cos’era io poi mi sono messo lì e ho provato a farlo [...] però mi è stato utile perché, comunque, ho avuto modo di poter ragionare su di me e su quello che ho fatto, [...] le mie potenzialità, le mie predisposizioni*”, “*lo valuto utilmente, [...] quello che ci hanno detto gli studenti è sicuramente una cosa utile, e cercheranno di far capire ai futuri colleghi che è importante e c’è chi si è già proposto di fare il Tutor studente, il prossimo anno*”).

4.7.3.5. Contributo del TF allo sviluppo del processo formativo degli studenti e per la costruzione del loro Progetto Formativo e Professionale

Il TF ha avuto un impatto sul percorso formativo degli studenti, come emerge dalla valutazione finale “Facciamo il punto”, in cui si sottolinea l’importanza del TF anche il termini di relazione con i Docenti e con i colleghi (Gruppo SEF: *Bene, rapporto con i docenti molto più informale che a lezione, Tutor studente dovrebbero portare di più le loro esperienze. Utile sentire le esperienze personali (più punti di vista); partire dal vissuto di noi tutor per parlare dell’argomento del giorno. È stato interessante vedere come il clima con i docenti sia diverso rispetto alle lezioni (i docenti durante il tutorato essendo più vicini e meno formali sono risultati meno distaccati).*

Se facciamo riferimento ai Diari di Bordo compilati dagli studenti, individualmente e volontariamente, é stato analizzato il contenuto delle risposte con elaborazione “carta e matita”, e create delle macro categorie *ex post*. Possiamo sintetizzare le opinioni espresse nelle seguenti macro-categorie.

Per gli aspetti di soddisfazione (tabella 13), gli studenti hanno valutato positivamente il tutorato:

- come utile strumento per il percorso accademico e professionale, per l’importanza di aver chiarito alcuni dubbi fondamentali dell’inizio percorso ed emerge e anche per l’utilità di essere stati guidati nella conoscenza del contesto;
- per il clima positivo del piccolo gruppo, luogo in cui integrarsi e conoscere i compagni di CdS;
- come contenitore di emozioni legate al percorso di studio, in quanto gli incontri sono stati percepiti come spazio formativo in cui contenere alcune emozioni legate allo studio;
- il nuovo approccio del Tutor docente.

Tab. 13. Aspetti di soddisfazione degli studenti partecipanti

Categorie	Parole chiave
Strumento utile per l’ambito accademico e professionale	Utile – importante – interessante – conoscere – comprendere – informazioni – soddisfazione – stimolante – produttivo – cambiamento – autonomia – contesto professionale – approfittare – opportunità – approfondire – materiali – strumenti – riflessioni
Clima positivo del piccolo gruppo	Condividere – intercambio – interazione – partecipazione – conoscere compagni – conoscere sé stessi – ambiente rilassato – colloquiale – informale – piacevole – clima positivo – tranquillo-a – a mio agio – “rompere il ghiaccio”
Spazio di emozioni relazionate allo studio	Paura – vergogna – curiosità – motivazione – confidenza – esperienze
Nuovo appoggio del Tutor docente	Chiarire dubbi – formare – dialogo – donare tempo – onorato – disponibile – conoscere professor – ruolo – compito – novità – cambiamento – spiegazione – domande

Per gli aspetti di critica per il miglioramento (tabella 14), possiamo sintetizzare le valutazioni in due macro categorie:

- per aver affrontato tematiche scontate e poco concrete, riguarda la concretezza degli incontri ed alcuni contenuti percepiti come “scontati”,
- per problemi con la collocazione dell’orario.

Le parole chiave che si utilizzano più comunemente sono “utile”, “importante”, “interessante”. In termini generali, le valutazioni sono principalmente positive (90%). Possiamo riassumere le opinioni espresse nelle seguenti macro-categorie, per aspetti di soddisfazione e per aspetti critici per il miglioramento.

Tab. 14. Aspetti per il miglioramento

Categorie	Parole chiave
Questioni “superficiali” o poco concrete	Nessun argomento – argomenti banali - vuoto – semplice – poco significativo - passivo
Problemi con l’organizzazione dell’orario	Breve - problema orario

I Diari di bordo sono stati compilati da un totale complessivo di 143 rispondenti (84 per il CdS in Scienze Sociologiche, 30 per il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione e 29 per il CdS in Ingegneria Meccanica) (tabella 15). I Diari sono stati compilati individualmente e volontariamente dai partecipanti e sono presenti nella piattaforma *Moodle*. La soddisfazione media generale, riferita al gradimento degli incontri di *TF*, é di 3,9 (su scala auto ancorante da 1 a 5, con 1 valore minimo e 5 valore massimo).

Tab. 15. Valutazione da Diari di Bordo per CdS

	ING_MEC	SEF	SCS	Totale
N. Rispondenti	29	30	84	143
Voto medio (1-5)	4,2	3,2	4,3	3,9

In termini generali le valutazioni che emergono dalla lettura dei diari (d) e dei questionari (q), sono molte più le riflessioni positive rispetto a quelle negative (90%). Possiamo sintetizzare le riflessioni nelle seguenti macro-categorie³⁸: aspetti positivi di soddisfazione, aspetti di critica e per il miglioramento.

Le parole “utile” e “importante” sono quelle che vengono maggiormente utilizzare sia nei diari sia nei questionari. Viene sottolineata l’importanza di aver chiarito alcuni dubbi fondamentali dell’inizio percorso ed emerge anche l’utilità di essere stati guidati nella conoscenza del contesto. Da rilevare il clima positivo degli incontri che sono stati percepiti come spazio formativo in cui contenere alcune emozioni legate allo studio. In sintesi gli aspetti positivi possono essere così categorizzati:

- Tutorato come utile strumento per il percorso accademico e professionale: “*ho capito come bisogna programmare il proprio percorso in funzione di ciò che vorrò fare*” (q), “*informazioni importanti per uno studente che si trova in un ambiente nuovo*” (q), “*é stato positivo, utile e piacevole*” (d), “*l’obiettivo che c’è dietro, formare gli studenti, é fondamentale per delle matricole come noi*” (d), “*avete vinto il premio reattività! Perfetto, oggi é andata davvero bene*” (d), circa alcune attività proposte dall’Ateneo e presentate in una sessione di *TF*: “*mi interessano*

³⁸ Le citazioni sono state estrapolate dai Diari di bordo (d) o dai questionari somministrati (q)

particolarmente e in futuro mi piacerebbe parteciparvi” (d), “penso di prenderli in considerazione per l'anno prossimo” (d), “sapere come muoversi ti fa venire voglia di andare verso la meta a tutto vapore” (d).

- *Clima positivo del piccolo gruppo: “avere un piccolo gruppo con il quale risolvere assieme e discutere di questioni, una cerchia più ristretta di persone dove ognuno mette a disposizione conoscenze, saperi e tempo è qualcosa che, in un ambiente universitario non pensavo di trovare” (d), “per fare nuove conoscenze” (d), “per me l'incontro è stato positivo, molto interessante, soprattutto per il clima disteso e colloquiale che si è creato” (d).*

- *Tutorato come contenitore di emozioni legate al percorso di studio: “ha attenuato il senso di paura che avevo inizialmente” (d), “mi sono sentita a mio agio nel contesto del tutorato, tanto da aver espresso il mio parere più volte senza essere in imbarazzo” (d), “il fatto di essere tra coetanei e aver ascoltato un po' le ragioni/motivazioni dell'iscrizione a questo corso di tutti, mi ha fatto sentire un pò meno pesce fuor d'acqua” (d), “L'incontro infatti si è aperto, almeno per me, con un certo imbarazzo, in quanto non conoscevo tutti i membri del gruppo e chi lo ha organizzato; successivamente grazie alle presentazioni, il ghiaccio si è sciolto e si è instaurato tra tutti noi un ambiente sereno” (d).*

- *Nuovo approccio del Tutor docente: “l'incontro è stato molto utile in quanto molti miei dubbi sono stati chiariti e il professore è stato esauriente nelle sue spiegazioni” (d), “Professore molto competente, ha saputo rispondere bene alle domande poste” (d), “Incontro molto interessante, soprattutto visto il fatto che non è dato a tutti di conoscere chi sta di là della cattedra!” (d), “Ho trovato utile e stimolante il dialogo creatosi per comprendere come i docenti vedono noi studenti” (d), “E' stato un incontro interessante, perché ho capito quali sono i ruoli, i compiti e le caratteristiche di un docente universitario” (d), “Impressione positiva, soprattutto riguardo al docente che si è dimostrato essere disponibile e interagente con noi” (d), “è stato un bravo Tutor docente, disponibile e sempre attento a ricordare l'impegno pomeridiano” (d), “ha permesso di conoscere da vicino un esemplare raro di professore universitario” (d).*

Le valutazioni negative riguardano la concretezza degli incontri e alcuni contenuti percepiti come “scontati”. Viene richiesta maggiormente la presenza dei Tutor docenti e ci si lamenta che, in alcuni incontri, si sia usciti dal tema proposto (“in alcuni incontri si è arrivati a parlare di tutt'altro” (q). In sintesi gli aspetti da migliorare possono essere così categorizzati:

- *Elementi scontati e priorità: “Le cose comunque di cui si è parlato mi sono sembrate utili anche se comunque per certi aspetti scontate” (d), “Probabilmente l'argomento non era ai vertici della scala di priorità di una matricola” (d), “Incontro interessante ma , per il momento, diventa difficile parlare di contesto universitario quando siamo appena in grado (forse) di pianificare le nostre*

attività di frequenza e studio contestuali” (d).

- Poco concreto: *“Molto utile sulla carta, ma poco coinvolgente [...] Vorrei uscire dal tutorato ed avere qualcosa di cui discutere con i miei compagni, non che vengo lì, mi vengono iniettate informazioni sotto pelle e poi ognuno a casa sua”* (d), *“vorrei degli incontri più “pratici” con simulazioni di esami, ad esempio”* (q).

- Orario: non sono stati toccati tutti gli aspetti per la *“brevità dell'incontro”* (d), *“L'unica cosa che segnalo, è il discorso sugli orari; in quanto il professor C. inizia la sua lezione alle 16.30 puntuali e noi tra il tutorato e la sua lezione non abbiamo il tempo tecnico per andare in aula magna precisi”* (d) e al contrario viene manifestata l'idea di spostare il tutorato *“ogni due settimane per alleggerire il carico”* (q).

4.7.3.6. Difficoltà incontrate

Dalle analisi realizzate sono emerse alcune difficoltà di questo primo anno di TF.

Una prima difficoltà riguarda le finalità principali del modello: *“L'impressione è che a trarre maggiore giovamento dagli incontri sono stati gli studenti frequentanti o, comunque, quelli forse a meno rischio drop-out. Questi ultimi non sono stati probabilmente raggiunti dalle informazioni relative all'iniziativa (per quanto ben visibili sulle piattaforme e presentate e rilanciate dall'inizio del corso). Ciò può significare dover modificare l'impianto del TF (gli orari?) o i suoi contenuti (per renderli più vicini a quel target), oppure modificarne in parte le finalità. Il TF ha prodotto consapevolezza nei partecipanti sul loro ruolo e rispetto al contesto universitario, in particolare le opportunità che offre. E non è un risultato di poco conto, considerando le caratteristiche degli iscritti”* (da Indagine Deplhi ai Tutor docenti, primo round).

Dai verbali relativi agli incontri di monitoraggio finale “Facciamo il punto” emergono degli spunti interessanti che riguardano varie dimensioni, quali:

- Prima di iniziare l'attività di tutorato, gli studenti non sono stati messi nelle condizioni migliori di capire se il tutorato poteva servire loro oppure no,
- Le aule non sono adeguate al tipo di attività proposta al tutorato (lavoro in gruppo, discussione, socializzazione),
- L'attività non è stata pubblicizzata nel modo migliore. Non sono stati presentati bene i contenuti che sarebbero stati trattati, quello che avrebbero effettivamente fatto,
- Non è stato incentivato abbastanza il lavoro in gruppo, si poteva fare di più,
- È mancato un coordinamento fra tutor di gruppi diversi,

- Più tutor del terzo anno rispetto al secondo, perché hanno più esperienza (Gruppo SCS6).
- Mancanza comunicazione con i Tutor studente, gli studenti si sono lamentati per quanto riguarda la comunicazione interna del gruppo. Propongono un gruppo *Facebook* per migliorare il giro di informazioni,
- Gli incontri dell'inizio sono stati troppo lenti, rendere più interessante da subito operativo e utile il percorso, dire già dal primo cosa si farà per tutto il calendario,
- Non inserire incontri vicino e prima degli esami,
- Rapporto con i tutor: alcuni incontri i Tutor studenti hanno improvvisato le attività (almeno così è stato percepito) anche alcuni incontri con i prof., ma li hanno gestiti meglio (Gruppo SCS1).
- La scarsa numerosità dei partecipanti, oltre a creare problemi per lo svolgimento di alcune attività (percepiti dalle studentesse), è stata causa di disagio: un numero maggiore di persone avrebbe creato un'atmosfera migliore e permesso di realizzare dibattiti e attività più stimolanti, sarebbe stata gradita la presenza di compagni dell'altro sesso (i pochi presenti non hanno partecipato a tutti gli incontri). Non hanno vissuto molto positivamente l'unione di due gruppi. Propongono la formazione di gruppi più numerosi all'inizio dell'a.a.,
- Le partecipanti avrebbero fatto volentieri più attività di gruppo, gestite maggiormente da loro stesse (magari una a semestre). Sono tuttavia coscienti del fatto che alcune attività previste non sono state realizzate (punto 2),
- Le partecipanti propongono un'organizzazione delle attività che tengano conto di pre-appelli e altre attività, magari distribuendo le attività in maniera disomogenea fra i periodi/semestri;
- Alcuni temi, come il piano di studio, avrebbero potuto essere affrontate in un numero maggiore di incontri, magari distribuiti in maniera più efficiente (Gruppo SCS3).
- Non sono migliorate secondo gli studenti frequentanti le loro competenze trasversali grazie al *TF* ma hanno riflettuto sui temi affrontati,
- Organizzazione diversa delle attività: Primo semestre ogni settimana, secondo ogni due. Primo semestre concentrare di più la parte informativa sempre tra una lezione e un'altra no prima degli esami né degli esami (Gruppo SEF).

Sono stati dati alcuni consigli da parte degli studenti partecipanti, tra cui:

- Per ottimizzare presentare i servizi nel primo semestre e nel secondo semestre le attività dei Tutor studenti e docenti (Gruppo SEF),

- Ricordarsi di tenere in conto esami durante tutto il semestre per sospendere tutorato (Gruppo SEF),
- É stata richiesta, per il futuro, una maggior informalità nella gestione delle attività di tutorato (cosa che é stata raggiunta solo alla fine e che andrebbe fatta sin dall'inizio) (Gruppo SCS6),
- Concentrare le attività nella prima parte di entrambi i semestri in modo da non sovrapporsi a pre-appelli (Gruppo SCS1),
- Aggiungere CUS e ESU tra i servizi, tra gli incontri di Tutorato docente e studente un incontro sul colloquio di lavoro e uno per approfondire il panorama italiano e internazionale sulla sociologia (Gruppo SCS1),
- Si ritenere opportuna la presenza del Tutor studente durante gli incontri tenuti dal Tutor docente. C'è disaccordo, invece, rispetto la necessità di avere il docente presente a tutti o a un numero maggiore di incontri: alcune si sentono confortate nell'idea che il docente possa essere più competente, specie in alcune materie, altre ritengono importante il libero e più rassicurante confronto fra pari (Gruppo SCS3).

Se consideriamo la visione dei Tutor docenti, in merito alla domanda “In che modo si potrebbe “migliorare” la partecipazione degli studenti del primo anno al *TF*?”, secondo i Tutor docenti é necessaria una divulgazione previa dell'iniziativa (“*penso possa essere utile iniziare sin dalla presentazione del corso (già ad Agripolis ad esempio)*”, “*far incontrare anche brevemente gli studenti nuovi con quelli che hanno partecipato quest'anno*”). Un altro importante elemento che emerge é il dover coinvolgere i docenti del 1° anno e del 1° semestre (“*coinvolgere i docenti che hanno l'insegnamento al primo semestre*”).

Viene offerta come ipotesi di miglioramento il fatto di potenziare la promozione dell'iniziativa (“*Pubblicizzando maggiormente l'iniziativa al momento dell'iscrizione*”, “*Migliorando la promozione dell'attività, sin dalle immatricolazioni*”) e di puntare su attività per l'*empowerment* degli studenti più che sulle loro difficoltà (“*Forse si potrebbe puntare (anche nei messaggi di “lancio” dell'iniziativa) più sul consolidamento delle capacità di studio di chi ha buone motivazioni allo studio, che sul “pronto soccorso” per coloro che si trovassero in difficoltà (i quali tendono ad attendere che le difficoltà siano “conclamate)*”) e per farli partecipare “*si potrebbero rendere ‘obbligatorie’ i primi due incontri per far capire agli studenti ‘l'ambiente’ in cui si trovano e quindi verificare se siano in possesso dei prerequisiti (maturità) che consentono loro di affrontare il percorso universitario*”.

Viene comunque sottolineata dai Tutor docenti una scarsa consapevolezza come motivo della non elevata partecipazione (*“Ritengo che gli studenti non abbiano consapevolezza del percorso che stanno affrontando e quindi non avvertono il bisogno del TF”*, *Nel caso del nostro corso di studi la cosa non é semplice, perché mi sembra di riscontrare un generale “gioco al ribasso”*). Si consiglia, infine, da una parte di aumentare gli incontri (*“Dal mio punto di vista si dovrebbe aumentare il numero degli incontri. Io vedo il tutorato come una attività impegnativa che (dovrebbe) affianca(re) la parte informativa a una parte più didattica, in cui si “impara a fare delle cose”*) e dall'altra di diminuirli (*“riducendo il carico di ore di tutorato per gli studenti, che hanno lamentato la sottrazione di ore allo studio”*).

Dalle interviste realizzate ai Tutor studenti emergono alcune criticità da segnalare. La principale criticità é la bassa partecipazione degli studenti (*“No, a parte questa cosa del fatto che erano in pochi, però diciamo non é colpa nostra”*, *“per le prossime edizioni di Tutorato Formativo, cercare di migliorare quello che é l'aspetto comunicativo delle attività, secondo me da questo punto di vista si poteva fare di più, pubblicizzare in modo più efficace le attività che si sono svolte”*, *“una cosa che mi viene in mente é quella che gli incontri vicino agli esami, ecco in quel caso abbiamo capito che é meglio finire prima il tutorato in modo tale da lasciare spazio agli studenti per studiare”*, *Bisogna trovare le persone giuste e i tutor giusti”*).

E alcune proposte di miglioramento (*“consiglierei di aumentare le attività di pratica, quindi di aumentare le attività laboratoriali per permettere agli studenti di provare in prima persona”*, *“migliorare la disponibilità dei Tutor docenti”*, *“ridurre un po' gli incontri, soprattutto metterli all'inizio del semestre, e non verso la fine perché poi gli studenti vogliono studiare, (e...) ripensare a qualche incontro [...] che potrebbe non essere utile durante il primo anno”*, *“migliorare il coordinamento sulla gestione dell'incontro, sul saper cosa dire”*, *“magari presentargli una serie di attività con i possibili argomenti e chiedere loro quali sono gli argomenti che secondo loro servono di più”*).

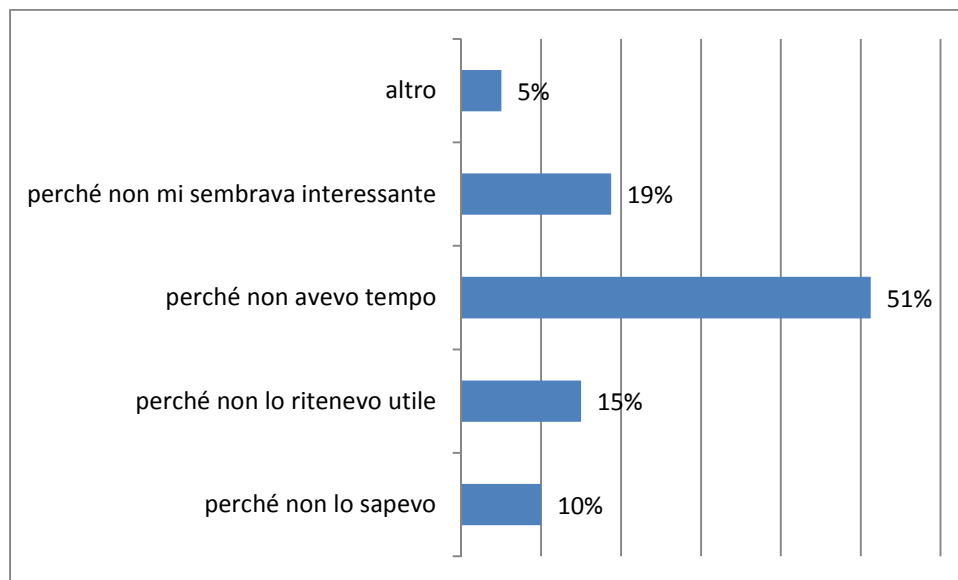
In relazione al questionario somministrato agli studenti del secondo anno di SEF che l'anno precedente erano stati coinvolti nella sperimentazione, é stato chiesto loro se avessero partecipato e, se si in quale misura al *TF*. Inoltre, abbiamo chiesto le motivazioni della partecipazione e della non partecipazione, concludendo con qualche proposta di miglioramento.

Hanno risposto 81 studenti del 2° anno di Scienze dell'Educazione e della Formazione (93% femmine e 7% maschi).

Dei rispondenti il 22% dichiara di avere partecipato al *TF*, il 50% per più della metà degli incontri e il 50% per meno della metà degli incontri.

Nelle Tabelle 16 e 17 sono riportati rispettivamente le motivazioni della “non partecipazione” e

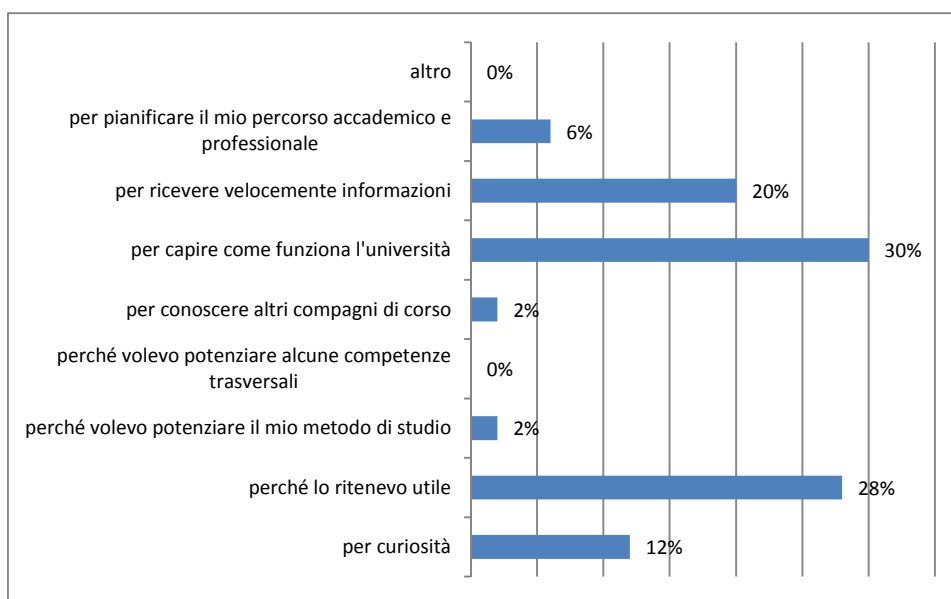
della “partecipazione”. Alla Domanda “Se NON hai frequentato il Tutorato Formativo, puoi dirci per quale motivo hai deciso di NON partecipare?” (Graf. 4) il 51% dichiara di non aver partecipato perché “non aveva tempo”, mentre al 19% e al 15% rispettivamente non sembrava interessante e utile. Il 10% non conosceva questa possibilità.



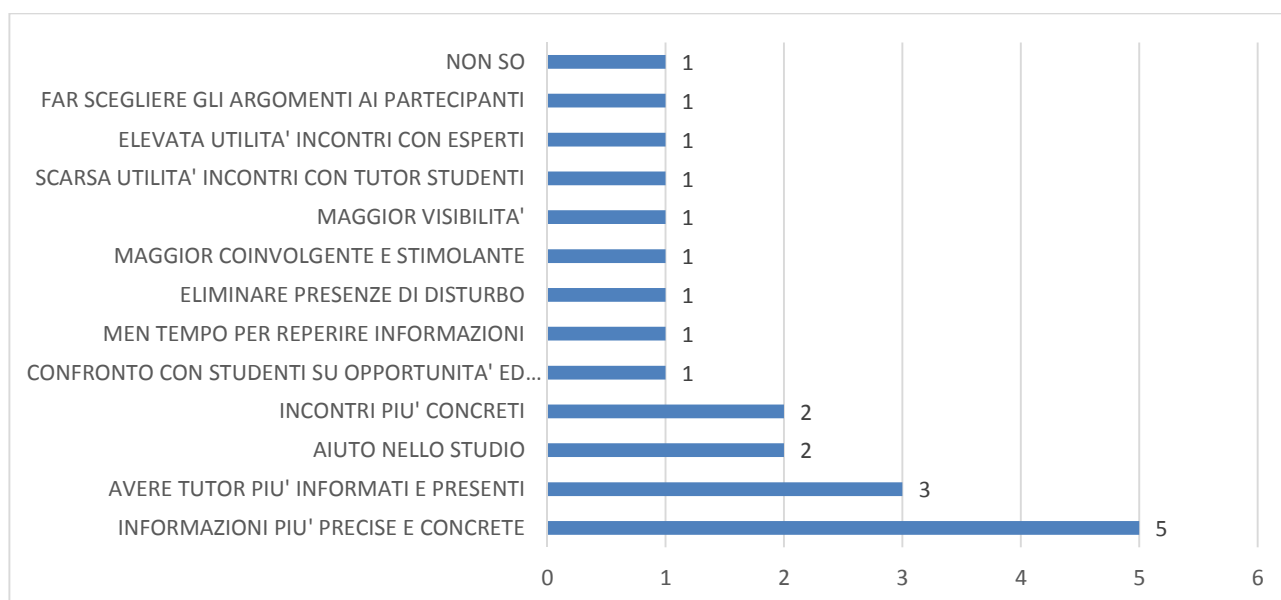
Graf. 4. Motivi della NON partecipazione (SEF, n=63)

Alla Domanda “Se HAI frequentato il Tutorato Formativo, puoi dirci per quale motivo HAI deciso di partecipare?” (Graf. 5) il 30% dichiara di aver partecipato per “capire come funziona l’Università”, il 28% perché “lo riteneva utile” e il 20% per “ricevere più velocemente informazioni”. A seguire “per curiosità” (12%), per “pianificare il mio percorso accademico e professionale” (6%), per “conoscere altri compagni” (2%) e per “potenziare il mio metodo di studio” (2%).

Infine, abbiamo chiesto “In cosa ritieni potrebbe essere migliorato il Programma di Tutorato Formativo?” (Graf. 6) i 14 rispondenti hanno principalmente consigliato di: dare informazioni più chiare e precise, maggiore preparazione dei tutor, più supporto nello studio e di proporre incontri più concreti.



Graf. 5. Motivi della partecipazione (SEF, n=18)



Graf. 6. Consigli per il miglioramento

4.7.3.7. Soddisfazione generale dei partecipanti

Considerando la soddisfazione da parte dei Tutor docenti e facendo riferimento all'analisi *Delphi*, se consideriamo la domanda "Come valuta complessivamente questa esperienza?" la valutazione é del tutto positiva in termini generali ("Nel complesso buone intenzionalità e giusta strada intrapresa", "Il giudizio complessivo é positivo", "Molto positiva, per la possibilità di entrare maggiormente in relazione con i nostri studenti e per offrire loro conoscenze e competenze di contesto ed extracurricolari", "é stata un'esperienza molto positiva, da rifare", "un'importante opportunità per gli studenti", "positivamente perché la considero un modo per aiutare gli studenti

a comprendere meglio la loro presenza all'Università", "L'esperienza mi sembra sostanzialmente positiva, nel senso che certamente non é risultata "nociva" a chi l'ha frequentata").

Emergono anche alcuni limiti dovuti alla poca partecipazione ("Il giudizio complessivo é positivo, anche se la partecipazione degli studenti é stata discontinua", "Benino come primo tentativo", "Non so se abbia prodotto grandi consapevolezze [...] per questo sarebbe interessante avere un riscontro da parte degli studenti, ma non solo sul loro "gradimento", bensì anche su ciò che essi ritengono di avere "capito" o di "portarsi a casa" [...] e verificare se é qualcosa che anche noi abbiamo cercato di comunicare, oppure no", però non é stata coscientizzata dagli stessi; utile di conseguenza anche ai docenti per riflettere sulla necessità di un cambiamento didattico (dovrebbe essere una discussione che coinvolge tutti i docenti del corso di studio)").

In merito alla domanda "In base all'esperienza di quest'anno, che cosa consiglierebbe per migliorare il Tutorato Formativo", le azioni di miglioramento che vengono proposte riguardano le attività ("calendarizzazione più in linea con i tempi degli studenti. attività scelte sulla base di reali esigenze espresse", "aumentare gli incontri, aggiungere parti pratiche su competenze di base, integrare studenti degli anni successivi", "rendere la struttura più flessibile quanto ai margini di manovra lasciati ai docenti nel condurre l'attività dei rispettivi gruppi"), la partecipazione ("Un sempre maggiore coinvolgimento e responsabilizzazione degli studenti", "creazione di gruppi più numerosi sin da subito", "trovare strategie che convincano gli studenti a partecipare agli incontri", "é necessario come prerequisito iniziale far sì che gli studenti avvertano l'importanza dell'opportunità offerta per poter pensare conseguentemente ad azioni di miglioramento") e la lunghezza degli incontri ("Capisco che prevedere incontri in presenza più lunghi di un'ora potrebbe avere controindicazioni "logistiche" o disincentivare in parte la partecipazione"). Si propone di valutare, inoltre, l'efficacia della triangolazione degli interventi di tutorato ("Non ho elementi per capire quanto sia stato efficace o possa essere stato efficace il "mescolare" momenti di lavoro (ho presente quelli col Tutor docente, ovviamente) tenuti su un registro educativo-attivante e momenti di lavoro (penso alla presentazione dei servizi) tenuti su un registro di comunicazione istituzionale (suppongo) [...] anche questo é un elemento da valutare").

Si propone, infine, di potenziare la struttura organizzativa ("L'introduzione di figure/posizioni organizzative e di raccordo tra tutor e tra tutor e studenti partecipanti ai gruppi, che si occupino di gestire la partecipazione, le aule, la comunicazione, ecc.", "Io immagino una sorta di "catena" (non di montaggio, ma quasi) in cui gli studenti entrano e via via affiancano attività di tutorato che cambiano anno dopo anno sotto la guida di un docente").

In riferimento agli studenti la maggioranza dei partecipanti si dichiara disponibile a continuare nel progetto qualora fosse organizzato anche per il secondo anno (Gruppi SCS). Secondo i Tutor studenti gli Studenti partecipanti sono soddisfatti, con delle possibilità future di miglioramento (*“utile”, “quelli che partecipavano erano soddisfatti”, “penso che ne siano usciti con qualcosa in più”, “Soddisfatti, sì, quelli del mio gruppo erano molto contenti, [...] poi ecco penso magari ai studenti che arrivano nel loro gruppo e c'erano solo loro o non trovavano nemmeno il docente, comunque, nel mio gruppo le cose sono funzionate bene, e le mie matricole secondo me sono rimaste soddisfatte dell'esperienza, quindi davvero bene”, “certe attività secondo me sono state utili, ad esempio quella dei servizi, anche quelle nostre sugli esami a scelta ad esempio, quelle cose li sono servite molto”, “Sì, cioè chi è rimasto fino alla fine sì”, “ci ha detto che era contento”, “qualcuno ha sollevato qualche critica sull'organizzazione, su certi incontri però poi non siamo più riusciti ad avere informazioni su chi non è più venuto”*).

Invece, in riferimento alla loro partecipazione di Tutor studenti al progetto si dichiarano soddisfatti (*“positivo”, “ritengo soddisfacente quest'esperienza, penso di esserne uscito migliorato e di essere riuscito a migliorare alcune mie competenze che ritengo utili, sia a livello personale che a livello professionale”, “Sì, allora, [...] io ho detto che darei la mia disponibilità anche per l'anno prossimo, insomma per il primo semestre, ci sono, è stata una cosa positiva, secondo me è giusto che poi riesca davvero ad entrare in tutte le Università italiane, in tutti i corsi, perché sicuramente c'è una richiesta da parte delle matricole e non solo, di riflettere in maniera critica e riflessiva, poi, sul dove si trovano, (e...) per evitare la rinuncia degli studi, o l'abbandono scolastico, comunque secondo me positiva, davvero.”, “positivo”, “positivo quando interagisci con gli studenti”, “è un'esperienza che ha aiutato molto gli studenti del primo anno”*).

In riferimento alla valutazione dei Servizi di Ateneo, se consideriamo la soddisfazione generale, in merito alla domanda *“Come valuta complessivamente il Progetto proposto per gli studenti?”* le valutazioni sono molto positive in termini di opportunità per gli studenti (*“Un'opportunità”; “Per gli studenti è un progetto utilissimo, se si potesse fare per tutti i CdS sarebbe ottimo”; “Molto positivo “Utilissimo, sarebbe da fare anche più volte all'anno”; “Molto interessante”*) e anche per i Servizi stessi.

In merito alla valutazione complessiva (Come valuta complessivamente il Progetto proposto per i Servizi agli studenti dell'Ateneo?) anche in questo caso la valutazione è positiva da parte dei rispondenti (*“Ho visto un'attitudine diversa dei partecipanti rispetto agli altri incontri che vengono realizzati dalla Scuola. Più interessanti e partecipi! Un approccio diverso”; “Ottimo per far*

conoscere i servizi”; “utile per far conoscere i servizi e per poter collaborare tra le varie strutture universitarie, anche per gli altri colleghi che non hanno sempre questa opportunità é stato importante; “potrebbe essere utile accompagnamento non solo didattico ma dei servizi, come verifica di quanto si é detto all’inizio”; “Molto interessante, ma poca gente, forse per poca pubblicità fatta. Ma vista l’importanza, da rifare!”; “In rapporto al numero di partecipanti in risultato é stato notevole. Se ci fossero più studenti il risultato sarebbe ancora migliore. Dipende molto da chi fa la presentazione”; “Opportunità per conoscere i servizi”).

Infine, alcune proposte di miglioramento (A partire dall’esperienza di quest’anno, quali consigli potrebbe fornire per il miglioramento del TF?) sono state prese in considerazione per la riprogettazione delle attività per il successivo a.a. (*“A livello temporale vanno pensate meglio le date”; “Per il prossimo anno si dovrebbe posticipare l’incontro delle biblioteche, l’idea potrebbe essere di fare un incontro in plenaria per il 2° semestre e poi organizzare degli Abc ma per il secondo anno”; “Da fare più presentazioni in aula durante l’anno per promuovere l’iniziativa. Trovare anche altre modalità per promuovere”; “Confronto anche gli altri servizi per vedere cosa fanno gli altri e capire che non ci siano azioni che si sovrappongono”*).

4.7.4. La valutazione dell’efficacia degli interventi

Soresi e Nota hanno segnalato l’importanza di far chiarezza in materia di orientamento, e di lavorare sul tema della valutazione dell’efficacia dei servizi di orientamento universitario al fine di togliere la «confusione» esistente *“con le attività di supporto allo studente, di tutorato o di assistenza psicologica agli studenti e con le attività di tirocinio e preselezione in favore di istituzioni, agenzie ed aziende”* (Soresi e Nota, 2009, p. 9).

Valutare l’efficacia degli effetti di un processo formativo rappresenta in letteratura un elemento molto discusso (Marchesi, Tagle, e Befani, 2011; Rossi, Lipsey, e Freeman, 2004; Stame, 2001, 2007). Il primo a definire questo tipo di valutazione in ambito educativo fu Kirkpatrick (1959), il cui approccio alla valutazione degli apprendimenti (*learning evaluation*) fu successivamente ripreso e ampliato da molti altri Autori. Tale modello si basa sulla comparazione degli obiettivi di una determinata azione e gli effetti ottenuti da essa. L’idea sottostante é che un’azione educativo-formativa vada valutata in base alla sua rispondenza agli obiettivi iniziali, evidenziando gli aspetti di riuscita, ma anche facendo emergere le criticità, secondo il seguente schema: obiettivi-input-trasformazioni-effetti (Fraccaroli e Vergani, 2005).

Secondo Kirkpatrick, l’elemento principale del modello é rappresentato dalla definizione di

“effetti”. L’Autore definisce quattro aree differenti relative alla valutazione degli effetti in ambito formativo:

- Le reazioni, intese come la soddisfazione dei partecipanti e il loro coinvolgimento e interesse all’esperienza formativa;
- L’apprendimento, che é stato maturato dai partecipanti come conoscenze, abilità e competenze;
- I comportamenti, intesi come i cambiamenti personali che sono derivati dall’azione formativa intrapresa;
- I risultati, ossia i cambiamenti apportati nell’organizzazione di appartenenza in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Autori successivi hanno apportato delle modifiche al modello di Kirkpatrick (Fraccaroli e Vergani, 2005), come ad esempio distinguendo due tipi di risultati, quelli organizzativi e quelli economico-gestionali; riducendo a tre le aree di valutazione degli effetti (reazioni, apprendimenti e cambiamenti) o, ampliandole a sei (reazioni/soddisfazione, apprendimenti, applicazione lavorativa, impatto sull’organizzazione, ritorno economico dell’investimento e benefici tangibili).

Questo modello rappresenta un importante schema di riferimento per la nostra valutazione, ma non ne esaurisce le dimensioni, perché esso punta principalmente sul prodotto trascurando l’importanza del processo, che risulta essere per noi fondamentale per la definizione del modello di *TF*, e degli elementi più idonei per favorire l’*empowerment* dello studente.

Per questo motivo ampio spazio é stato assegnato, nei paragrafi precedenti, alla valutazione di una serie di fattori di processo (la partecipazione degli attori al *TF*, l’adeguatezza delle attività proposte rispetto agli obiettivi del *TF* e alle necessità degli studenti, le condizioni in cui si é sviluppato il *TF*, l’utilità degli strumenti messi a disposizione per il gruppo di lavoro e per i partecipanti, il contributo del *TF* al processo formativo degli studenti e per la costruzione del loro Progetto Formativo e Professionale, le difficoltà incontrare nello sviluppo del Programma di *TF*, la soddisfazione generale dei partecipanti al *TF*).

Tuttavia non é possibile esimersi dal considerare gli effetti delle azioni di *TF*, per cui proponiamo una definizione, degli indicatori e un metodo controfattuale di confronto a coppie per la valutazione di efficacia.

Per efficacia di un servizio si intende (Fabbris, 2011, p. 4) “*il rapporto esistente tra i risultati raggiunti e gli obiettivi prestabiliti*”. Per “efficacia” del programma di *TF*, attuato in via sperimentale con gruppi di studenti di tre CdS in rappresentanza di tre contesti didattico/scientifici dell’Ateneo di Padova, intendiamo “la capacità di raggiungere un determinato obiettivo” (Elias, 2011, p. 1).

Abbiamo individuato il metodo di valutazione dell’efficacia che fosse più idoneo per la nostra

ricerca, infatti come ricorda Patton (2010, p. 72) “*non esiste un unico metodo per valutare gli effetti di un programma o di un intervento: approcci, metodi e tecniche di valutazione vanno scelti in relazione al problema posto dalle domande di valutazione e dall’oggetto della valutazione*”.

La chiara enunciazione dell’obiettivo generale del programma (riduzione del *drop-out* e miglioramento della *performance* accademica), e dei suoi obiettivi specifici (il modello pedagogico proposto dal *TF* mira ad attivare uno sviluppo olistico degli studenti, e costruisce una base di riflessione per progettare interventi di tutorato universitario che favoriscano il successo accademico degli studenti), costituisce la premessa di validità dell’azione valutativa che s’intende svolgere. Essa ha portato all’individuazione di un set indicatori assunti come misure delle realizzazioni attese.

L’efficacia, cioè nella definizione che ne é stata data la realizzazione degli obiettivi specifici del programma di *TF*, sarà valutata mediante un disegno quasi-sperimentale basato sull’abbinamento (confronto a coppie mediante *propensity score matching*). Si tratta di un metodo di verifica controfattuale dell’ipotesi (Martini e Trivellato, 2011; Winship e Morgan, 2007), tra i soggetti che hanno volontariamente deciso di partecipare alla sperimentazione e non partecipanti più simili (rispetto a un set di caratteristiche definite a priori) ai partecipanti, sui quali confrontare i livelli di *drop-out* e di performance universitarie alla fine del primo anno di corso.

Il Metodo controfattuale di confronto a coppie é un modello quasi-sperimentale di comparazione a coppie *ex post* tra un campione e un gruppo di controllo.

Quando si ritenga opportuno utilizzare un approccio controfattuale bisogna individuare:

- le variabili-risultato, rispetto alle quali la presenza di un effetto possa essere verificata;
- un intervento chiaramente identificabile e circoscritto: il così detto “trattamento”

Occorre, inoltre:

- raccogliere informazioni sui soggetti che non hanno beneficiato del trattamento;
- tradurre gli elementi del programma in dimensioni osservabili e misurabili.

Rispetto al metodo con cui realizzare la valutazione esistono, infatti, diversi approcci (Stame 2001), ciascuno in grado di cogliere una parte della realtà, ciascuno con i suoi punti di forza e le sue limitazioni. Non esiste un metodo adatto a tutti i possibili oggetti delle valutazioni, a tutti i contesti, a tutte le funzioni valutative.

In particolare, quando si vogliono valutare gli “effetti” occorre servirsi di un metodo che permetta di stabilire se esista un nesso causale tra l’attuazione del programma e i cambiamenti nelle condizioni e/o nei comportamenti su cui il programma voleva incidere. L’effetto viene definito come differenza tra ciò che é accaduto dopo l’attuazione del programma (situazione fattuale) e ciò che sarebbe accaduto se quel programma non fosse stato realizzato (situazione controfattuale).

Per stimare l'effetto é quindi necessario ricostruire il dato controfattuale. La maggior parte delle applicazioni impiega metodi quantitativi, anche se sola condizione necessaria é l'assegnazione casuale. L'approccio controfattuale utilizza solitamente due tipi di metodi: disegni sperimentali e non sperimentali. Le due metodologie sono molto diverse nei rispettivi punti di forza e di debolezza, e si caratterizzano per condizioni di applicabilità e diversa affidabilità dei risultati ottenuti.

Questa tecnica viene desunta dal mondo socio-economico e adattata all'ambito educativo. Ci sono diverse tecniche, ma noi abbiamo selezionato questo specifico modello in quanto si aggiusta al tipo di sperimentazione realizzata, anche da un punto di vista di etica della ricerca, in quanto risulta essere maggiormente "democratico" l'utilizzo di un modello di questo tipo, in quanto si "somministra", a tutti coloro che vogliono partecipare volontariamente l'intervento e non si definisce *ex ante*, ma *ex post* la valutazione dell'efficacia dello stesso.

I disegni quasi-sperimentali si usano in tutte le situazioni in cui non é possibile assegnare i destinatari di un intervento in modo casuale.

Tra le tecniche disponibili verrà qui illustrata quella dell'abbinamento statistico (*Statistical Matching*), o confronto a coppie. Consiste nel creare un gruppo di controllo *ex-post*, composto dai soggetti non-trattati più simili, nelle caratteristiche osservabili, ai trattati. Una volta selezionato il gruppo di controllo *ex-post*, l'effetto del trattamento é dato dalla differenza tra le medie della variabile-risultato nel gruppo dei trattati e nel gruppo dei non-trattati abbinati. La media della variabile-risultato delle unità non-trattate abbinata rappresenta la stima del controfattuale.

Analogamente al metodo sperimentale, l'abbinamento stima l'effetto come differenza tra le medie di due gruppi. Nell'esperimento, il gruppo di controllo é formato prima del trattamento ed é basato su un sorteggio, che garantisce che i due gruppi siano simili nelle *caratteristiche osservabili e non osservabili*. Nell'abbinamento, il gruppo di controllo é formato dopo il trattamento ed é basato su tecniche statistiche che – se non si mettono in dubbio gli assunti di base – garantiscono il "bilanciamento" tra i due gruppi delle *sole caratteristiche osservabili*.

Il *Propensity Score Matching* (PSM) o *Propensity score analysis* (PSA) nasce all'interno dell'approccio controfattuale (Rosebaum e Rubin, 1983; Rubin, 1974).

Laddove non é possibile osservare gli stessi individui sotto condizioni (trattamenti) differenti, cioè pianificando un "vero" esperimento, per testarne l'efficacia, é possibile approssimare "ciò che sarebbe accaduto se..." mediante l'individuazione di soggetti "non trattati", che presentano le stesse caratteristiche (e quindi le stesse "propensioni") dei trattati.

La *Propensity Score Analysis* ha origini in campo biostatistico e trova larga diffusione in econometria. Il suo uso si diffonde in ambito educativo solo dagli anni 2000.

Il *Propensity Score* (punteggio della propensione) é la probabilità di essere assegnato a un particolare gruppo, a partire da un set di caratteristiche osservate (covariate).

I *Propensity Scores (PS)* sono variabili sintetiche, ottenute mediante metodi statistici, che incorporano le informazioni delle covariate in una variabile (0/1):

- Punteggi prossimi a 0 rappresentano bassa verosimiglianza di assegnazione a un particolare gruppo,
- Punteggi prossimi a 1 rappresentano alta verosimiglianza di assegnazione a un particolare gruppo,
- Un punteggio pari a 0,5 rappresenta una probabilità 50/50 di assegnazione a un particolare gruppo.

Il metodo statistico più comunemente usato per stimare i *PS* é la regressione logistica (Thoemmes e Kim, 2011).

I *PS* possono essere utilizzati per abbinare casi, cioè per realizzare il *Propensity Score Matching*. Per operare gli abbinamenti si scelgono i casi che presentano i *PS* più vicini.

Viene così costituito il “campione appaiato” o *matched sample*, formato dai soggetti “più simili” a quelli del gruppo sperimentale, che costituirà il gruppo di controllo del disegno sperimentale.

Una volta definito il gruppo di controllo si applicano, infatti, i classici test statistici, che permettono di verificare le ipotesi sugli effetti attesi degli interventi.

4.7.4.1. Il processo di selezione del campione di controllo

In riferimento alla nostra sperimentazione, abbiamo richiesto all’Ufficio Servizio Accreditamento, Sistemi Informativi e Qualità della Didattica i dati relativi al questionario che gli studenti del primo anno dei CdS partecipanti hanno compilato al momento dell’immatricolazione (da qui in poi identificato come “Questionario Matricole”).

Tra i dati forniti sono stati ricercati e individuati alcuni indicatori associati al *drop-out* e alle *performance* universitarie. Alcune variabili (sesso, residenza, scuola superiore frequentata, voto di diploma, CdS scelto, capacità di organizzarsi lo studio, previsioni di frequentare i corsi e quantità di ore dedicate allo studio, pendolarismo, e previsione lavorativa, emozioni legate all’inizio dell’esperienza accademica), secondo la letteratura di settore, hanno una “capacità predittiva” degli esiti dei percorsi universitari (Fabbris, Boccuzzo, e Martini, 2008).

Dal “Questionario Matricole” sono stati selezionati i seguenti indicatori e item:

- Lavoro (i - Dopo la maturità ha lavorato o cercato lavoro?, ii - Per quanto tempo ha lavorato complessivamente, iii - Lavora attualmente, iv - Nel decidere di iscriversi a questo corso di studi anziché fermarsi al diploma di scuola superiore quanto ha pesato la possibilità di trovare lavoro dopo il conseguimento del titolo universitario, v - Nel decidere di iscriversi a questo corso di studi anziché fermarsi al diploma di scuola superiore quanto ha pesato la possibilità di trovare lavoro dopo il conseguimento del titolo universitario, vi - Nel decidere di iscriversi a questo corso di studi, quanto ha pesato la possibilità di trovare lavoro con il titolo conseguito proprio in questa Università),
- Frequenza (i - ha intenzione di seguire tutte le lezioni del primo anno),
- Prospettiva tempo di studio (i - Durante il primo anno quanto tempo pensa di dedicare all'attività di studio autonomo, oltre l'orario di lezione),
- Futuro (i - Che grado di probabilità pensa di avere di concludere gli studi universitari nel tempo previsto),
- Professione (i - Ha un'idea, anche vaga ma ricorrente, del tipo di lavoro (“professione”) che potrà fare una volta che avrà conseguito il titolo verso il quale é orientato),
- Personale (i - celibe/nubile),
- Informazioni (i - quantità di fonti utilizzate per informarsi circa l'offerta didattica dell'Università di Padova),
- Scelta (i - ha scelto di iscriversi all'Università...: La laurea dà tuttora prestigio, Non é sufficiente la cultura delle scuole superiori, Non ho ancora trovato un lavoro che mi soddisfi, Per desiderio della mia famiglia, Per non stare a casa, per avere indipendenza, La laurea garantisce lavori migliori),
- Possibilità lavorativa (i - cose che contano per trovare un lavoro...Apparenza fisica, Aver completato gli studi in breve tempo, Aver frequentato assiduamente le lezioni, Aver lavorato o aver fatto uno stage, Avere amicizie politiche, conoscenze giuste, Avere bei voti, aver fatto una bella tesi, dimostrare di aver studiato, Avere buone relazioni o sostanze di famiglia, Avere un titolo di studio di alto livello, Disponibilità a lavorare fuori orario, con orari flessibili, Essere capaci di risolvere problemi reali di lavoro, Essere maschio, Essere persone affidabili, Provenire da un'Università prestigiosa, Sapersi presentare bene ai colloqui di lavoro, Essere motivati a perseguire i propri obiettivi),
- Corso di Studio.

Il Dataset di riferimento per l'individuazione dei casi da abbinare ai trattati per la costruzione *ex post* di un piano sperimentale caso/controllo, é dunque costituito dai rispondenti al “Questionario

Matricole”, compilato dagli studenti che si sono immatricolati nell’a.a. 2014-15 ai CdS triennali in Ingegneria Meccanica, Scienze dell’Educazione e della Formazione di Padova e Scienze Sociologiche dell’Ateneo di Padova.

Il dataset fornito dai Servizi di Ateneo é stato ripulito dai casi di rifiuto di compilazione e di mancata compilazione pur in assenza di diniego formale. Il lavoro di pulizia delle mancate risposte totali ha portato a poter lavorare su di una matrice con 572 casi, di cui 234 di Ingegneria Meccanica, 147 di Scienze dell’Educazione e della Formazione di Padova, e 191 di Scienze Sociologiche.

É stata impostata una seconda matrice contenente gli identificativi di tutti gli studenti che hanno partecipato al *TF*. Essi sono stati classificati in due categorie: “trattato totale” (chi ha partecipato a più del 75% degli incontri e che ha ricevuto la certificazione di partecipazione) e “trattato parziale” (chi ha partecipato a meno del 75% degli incontri).

Sono state incrociate le due matrici in modo da costituirne una unica integrata attraverso il *recording linkage*, utilizzando come chiave univoca di aggancio il numero di matricola, associando alle informazioni tratte dal “Questionario Matricole” le informazioni disponibili circa i “trattati”, cioè i partecipanti al Programma di *TF*.

É stato possibile il riconoscimento solo di una parte dei soggetti che hanno partecipato al *TF*, per diversi motivi:

- Alcuni partecipanti non sono risultati appartenere alle coorti di matricole dei CdS scelti per la sperimentazione,
- Alcuni partecipanti avevano rifiutato la compilazione del “Questionario Matricole”,
- Di alcuni partecipanti non é stata recuperata la matricola rendendo impossibile l’aggancio.

Una volta pulita la matrice, sono poi state realizzate delle trasformazioni numeriche di quelle variabili selezionate.

Dall’incrocio delle due matrici sono stati presi in considerazione, come appartenenti al Campione sperimentale solamente i “trattati totali”; inoltre, dai 60 trattati totali ne sono stati tolti 17 per i quali non era possibile l’associazione col Questionario Matricole” (11 di cui mancava il codice di identificazione utile per unire le due matrici, e 6 che non avevano dato il consenso al trattamento dei loro dati e di cui, quindi non si disponeva dei dati di questionario).

I casi disponibili per l’abbinamento risultavano 445, ma da questi sono stati eliminati i 127 studenti che hanno partecipato solo parzialmente al Programma di *TF*. Essi infatti potevano essere considerati “*cross over*” ovvero soggetti a cavallo tra i due gruppi in parte toccati dalla sperimentazione. Costoro, se da una parte non potevano essere considerati nel gruppo sperimentale, neppure potevano essere assolutamente estranei al trattamento. La loro presenza, ibrida, avrebbe

prodotto distorsioni nelle stime.

Sono risultati utilizzabili, per la selezione del gruppo di controllo, 341 casi di studenti completamente “non trattati”, cui disponiamo di tutti i dati del “Questionario Matricole”. Su questi casi “utilizzabili” é stata applicata la procedura *propensity score matching*, ossia una “regressione logistica” con variabile risposta la partecipazione o non partecipazione al *TF*, e come esplicative il set di variabili individuate nel “Questionario Matricole” presentato nel paragrafo 4.7.4.1.

In una prima applicazione tutte le variabili sono state inserite (tabella 16) mentre in una seconda sono state rilassati i criteri e sono state inserite solamente quelle significative (Corso di Studio, Per quanto tempo ha lavorato complessivamente?, Ha intenzione di seguire tutte le lezioni del primo anno?). Una prima fase (Fase 1), in cui nel modello di regressione logistica sono state inserite tutte le variabili ipotizzate utili, ha portato all’abbinamento (univoco) di 29 casi (29 casi da abbinare ad altrettanti casi di controllo).

Tab. 16. Variabili esplicative FASE 1

	Sign.	Exp(B)
Corso di Studio	,010	2,076
Dopo la maturità ha lavorato o cercato lavoro?	,252	,574
Per quanto tempo ha lavorato complessivamente?	,044	1,872
Lavora attualmente?	,262	,388
Nel decidere di iscriversi a questo corso di studi anziché fermarsi al diploma di scuola superiore quanto ha pesato la possibilità di trovare lavoro dopo il conseguimento del titolo universitario?	,139	1,161
Nel decidere di iscriversi a questo corso di studi, quanto ha pesato la possibilità di trovare lavoro con il titolo conseguito proprio in questa Università?	,445	,922
Ha intenzione di seguire tutte le lezioni del primo anno?	,055	3,842
Durante il primo anno quanto tempo pensa di dedicare all’attività di studio autonomo, oltre l’orario di lezione?	,508	1,058
Che grado di probabilità pensa di avere di concludere gli studi universitari nel tempo previsto?	,974	1,000
Ha un’idea, anche vaga ma ricorrente, del tipo di lavoro (“professione”) che potrà fare una volta che avrà conseguito il titolo verso il quale é orientato?	,774	1,186
Celibe/nubile	,902	1,131
Quantità di fonti utilizzate per informarsi circa l’offerta didattica dell’Università di Padova	,116	1,290
Ha scelto di iscriversi all’Università...La laurea dà tuttora prestigio	,270	,507
Ha scelto di iscriversi all’Università...Non é sufficiente la cultura delle scuole superiori	,999	1,000
Ha scelto di iscriversi all’Università...Non ho ancora trovato un lavoro che mi soddisfi	,155	,181
Ha scelto di iscriversi all’Università...Per desiderio della mia famiglia	,956	1,072
Ha scelto di iscriversi all’Università...Per non stare a casa, per avere indipendenza	,885	,905
Ha scelto di iscriversi all’Università.. La laurea garantisce lavori migliori	,949	,969
Costante	,001	,000

La seconda (Fase 2), in cui sono stati allentati i vincoli di somiglianza, utilizzando nel

modello di regressione solo le 3 covariate che erano risultate nella prima fase le più significative nella loro capacità di stimare il PS (“Corso di Studio”, “Per quanto tempo ha lavorato complessivamente?”, “Ha intenzione di seguire tutte le lezioni del primo anno?”), ha aggiunto altri 12 abbinamenti (ogni caso é stato qui scelto tra un numero più ampio di possibilità).

Sono stati “agganciati” (in modo completo) 48 partecipanti al Programma di *TF*. Di essi, 14 sono di Ingegneria Meccanica, 13 di Scienze dell’Educazione e della Formazione di Padova e 21 di Scienze Sociologiche. Alla fine della procedura di matching, la numerosità di ciascuno dei due campioni (trattati e non trattati) é di 41 studenti (10 di Ingegnerie Meccanica, 11 di Scienze dell’Educazione, 20 di Sociologia).

4.7.4.2. Gli indicatori che traducono operativamente gli obiettivi specifici

Di seguito presentiamo una tabella di sintesi (Tab. 17) che racchiude gli indicatori che utilizzeremo per la traduzione operativa degli obiettivi specifici relativi alla valutazione dell’efficacia.

Tab. 17. Indicatori di efficacia

Obiettivi specifici	Indicatori	Tempistiche
<u>Obiettivo di ricerca 8:</u> Rilevare l’efficacia del modello pedagogico proposto dal <i>TF</i> per lo sviluppo olistico degli studenti.	Dati di archivio <i>Drop-out</i> : <i>Trasferimenti in uscita da Ateneo primo anno</i> : differenza tra numero di studenti che durante in primo anno si trasferiscono in altro Ateneo nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Trasferimenti_AT1</i>), <i>Totale trasferimenti in uscita</i> : differenza tra numero di studenti che si trasferiscono in altro Ateneo nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Trasferimenti</i>), <i>Passaggi tra CdS</i> : differenza tra numero di studenti che durante in primo anno si trasferiscono in altro CdS nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Passaggi</i>), <i>Totale passaggi tra CdS</i> : differenza tra numero di studenti che durante il triennio si trasferiscono in altro CdS nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Passaggi</i>),	➔ Breve e/o medio termine (fine primo anno e secondo) ➔ Lungo termine (a tre anni) ➔ Breve termine (a un anno) ➔ Lungo termine (a tre anni)

	<p><i>Inattivi</i>: differenza tra numero di studenti che durante in primo anno non ha maturato CFU nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Inattivi_1</i>),</p> <p><i>Totale abbandoni ad un anno</i>: differenza tra numero di studenti che abbandonano la carriera al primo anno, nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Abbandoni_1</i>),</p> <p><i>Totale abbandoni</i>: differenza tra numero di studenti che abbandonano la carriera, nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Abbandoni</i>),</p> <p><i>Totale usciti</i>: differenza tra il totale di tutti coloro che sono usciti dal percorso universitario (per abbandono, trasferimento, o passaggio), nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Dispersione</i>).</p>	<p>➔ Breve termine (ad un anno)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p>
<p><u>Obiettivo di ricerca 8</u>: Rilevare l'efficacia del modello pedagogico proposto dal <i>TF</i> per lo sviluppo olistico degli studenti.</p>	<p>Dati di archivio <i>performance</i>:</p> <p><i>Totale laurea</i> (entro il primo anno fuori corso), differenza tra numero di studenti che conseguono il titolo in un determinato anno solare, nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Laurea</i>),</p> <p><i>Rallentamento a un anno</i>: differenza tra numero di studenti che durante in primo anno ha maturato meno di 30 CFU nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Rallentamento fino 30 CFU</i>),</p> <p><i>Rallentamento a un anno</i>: differenza tra numero di studenti che durante in secondo anno ha maturato meno di 60 CFU nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Rallentamento fino 60 CFU</i>),</p> <p><i>Totale di ritardo</i>: differenza tra numero di studenti ancora iscritti alla fine del primo anno fuori corso, nel gruppo dei partecipanti al <i>TF</i> e nel gruppo dei non partecipanti (<i>Ritardo</i>),</p>	<p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Breve termine (a un anno)</p> <p>➔ Medio termine (a due anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p>
<p><u>Obiettivo applicativo 1</u>: Costruire una base di riflessione per progettare interventi di</p>	<p><i>Indice di frequenza</i></p> <p>“Con quale frequenza segui le lezioni?”</p> <p><i>Performance e aspettativa di regolarità</i></p> <p>“Complessivamente, quanti crediti hai conseguito (esami</p>	<p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p>

<p>tutorato universitario che favoriscano il loro successo accademico degli studenti.</p>	<p>che hai sostenuto e superato) fino ad oggi?” “Ritieni che il tuo percorso di studi sia stato rallentato?” “Di quanti anni pensi avrai bisogno per terminare gli studi?”</p> <p><i>Indice soddisfazione rapporti</i></p> <p>“Formula un giudizio sulla tua esperienza universitaria considerando i rapporti che hai avuto con...”</p> <p><i>Indice di Capacità di studio</i></p> <p>“Qui di seguito sono riportate alcune frasi che si riferiscono all’attività di studio. Leggile una alla volta e rispondi scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica Per niente e 5, al contrario, Moltissimo.”</p> <p><i>Indice motivazione</i></p> <p>“Valuta le seguenti affermazioni, scegliendo un valore da 1 a 5, ove 1 indica Mai e 5, al contrario, indica Sempre”</p> <p><i>Il voto medio degli esami</i></p> <p>“Qual é la media degli esami che finora hai sostenuto?”</p> <p><i>Conoscenza dei Servizi di Ateneo</i></p> <p>“Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa i seguenti Servizi offerti dall’ Ateneo di Padova”</p> <p><i>Soddisfazione per gli aspetti organizzativi del CdS</i></p> <p>Anche in riferimento alla domanda “Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa l’organizzazione del corso di studio a cui sei attualmente iscritto”</p> <p><i>Soddisfazione generale</i></p> <p>In riferimento alla domanda “Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto del percorso di studi che stai svolgendo?”</p> <p><i>Valutazione della didattica</i></p> <p>Se consideriamo la domanda “Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano la didattica. Per favore valuta ciascuno di essi considerando gli insegnamenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi, scegliendo un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun insegnamento e 10, al contrario, Tutti gli insegnamenti. Rispondi SOLO per gli aspetti di cui hai avuto esperienza”</p>	<p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p>
---	---	---

	<p><i>Valutazione dei docenti</i> Se consideriamo la domanda “Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano i docenti. Per favore valuta ciascuno di essi considerando i docenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi. Scegli un valore da 1 a 10, ove 1 significa Nessun docente e 10, al contrario, Tutti i docenti”</p> <p><i>Competenze trasversali</i> “Valuta l'importanza che hanno le seguenti conoscenze in relazione al tuo specifico percorso di studio” (codifica: 1 importante, 0 non importante),</p> <p>Valuta l'importanza che hanno le seguenti capacità in relazione al tuo specifico percorso di studio”,</p> <p>“Valuta l'importanza che hanno le seguenti competenze trasversali personali in relazione al tuo specifico percorso di studio”,</p> <p>“Valuta l'importanza che hanno le seguenti competenze trasversali di base in relazione al tuo specifico percorso di studio”.</p> <p><i>Progetto Formativo e Professionale</i>³⁹</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conosci i tuoi obiettivi accademici e professionali? Se sì, quali sono? 2. Come ti vedi tra 5 anni? 3. E tra 10? <p><i>Professione</i>⁴⁰ Hai un'idea, anche vaga ma ricorrente, del tipo di lavoro (“professione”) che potrai fare una volta che avrai conseguito il titolo di studio?</p>	<p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p> <p>➔ Lungo termine (a tre anni)</p>
--	--	---

Gli obiettivi specifici saranno valutati tramite indicatori a breve, medio e lungo termine, alcuni tratti da dati di archivio “oggettivi” (Indici di *Drop-out* e *performance*), altri come dati d'indagine diretta (breve questionario o intervista telefonica) come dati “soggettivi”.

I dati “oggettivi” saranno richiesti agli Uffici competenti, mentre i dati soggettivi verranno richiesti direttamente agli studenti dei campioni sperimentale e di controllo tramite Indagine diretta.

³⁹ Tratto dalla scheda “Progetto di vita”

⁴⁰ Tratto dal “Questionario delle matricole”

4.7.4.3. Lo strumento per rilevare l'efficacia: il questionario d'indagine

Di seguito presentiamo il questionario d'Indagine che servirà per raccogliere i dati “soggettivi” relativi alla valutazione dell'efficacia degli interventi.

Questionario dell'indagine *Efficacia del Tutorato Formativo*

A. PERCORSO DI STUDIO

A1: Sei attualmente iscritto a uno di questi CdS (Tendina)?

A2: Con quale frequenza segui le lezioni?

- fino al 25%
- tra il 26% e il 50%
- tra il 51% e il 75%
- più del 75%

A3: Complessivamente, quanti crediti hai conseguito fino ad oggi?

- da 0 a 30 CFU
- da 31 a 60 CFU
- oltre 61 CFU

A4: Qual é la media degli esami che ha finora hai sostenuto?

18 <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/>
25 <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/>	30 lode <input type="checkbox"/>

A5: Di quanti anni pensi avrai bisogno per terminare gli studi? (*una sola risposta*)

- quelli previsti
- uno in più di quelli previsti
- due in più di quelli previsti
- non so
- Altro: _____

A6: “Ritieni che il tuo percorso di studi sia stato rallentato?”

- Sì
- No

A7: Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa l'organizzazione del corso di studio a cui sei attualmente iscritto, inserendo nella griglia un valore da 1 a 10, dove 1 significa *Completamente insoddisfatto/a* e 10, al contrario, *Completamente soddisfatto/a*.

	Valore da 1 a 10	Non l'ho mai utilizzato
Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate (si vede, si sente, si trova posto)?		<input type="checkbox"/>
I locali e le attrezzature per laboratori, esercitazioni, seminari, se previsti nell'insegnamento, sono adeguati?		<input type="checkbox"/>
La segreteria didattica e i servizi offerti dal Corso di Studio sono adeguati?		<input type="checkbox"/>
Le aule informatiche e le reti <i>wifi</i> sono adeguate?		<input type="checkbox"/>

A8: Esprimi il tuo grado di soddisfazione circa i seguenti Servizi offerti dall'Ateneo di Padova, inserendo nello spazio indicato un valore da 1 a 10, dove 1 significa *Completamente insoddisfatto/a* e 10, al contrario, *Completamente soddisfatto/a*.

	Valore da 1 a 10	Non l'ho mai utilizzato
Segreteria Studenti		<input type="checkbox"/>
Servizio Orientamento		<input type="checkbox"/>
Servizio Disabilità		<input type="checkbox"/>
Servizio Stage e Mondo del Lavoro		<input type="checkbox"/>
Servizio Relazioni Internazionali		<input type="checkbox"/>
Servizio di Assistenza Psicologica (SAP)		<input type="checkbox"/>
Biblioteche		<input type="checkbox"/>
Centro Linguistico di Ateneo		<input type="checkbox"/>
Servizio Diritto allo Studio		<input type="checkbox"/>
Tutorato		<input type="checkbox"/>
Mense		<input type="checkbox"/>
Residenze universitarie		<input type="checkbox"/>
Altro: _____		

B. DOCENZA E DIDATTICA

B1: Di seguito nomineremo alcuni aspetti che riguardano i docenti e la didattica. Per favore valuta i seguenti aspetti considerando gli insegnamenti ed i docenti che finora hai incontrato nel tuo percorso di studi come fosse un gruppo unitario. Esprimi il tuo grado di soddisfazione, inserendo nello spazio indicato un valore da 1 a 10, ove 1 significa *Completamente insoddisfatto/a* e 10, al contrario, *Completamente soddisfatto/a*.

	Valore da 1 a 10	Non ho avuto esperienza con..
All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono presentati in modo chiaro?		<input type="checkbox"/>
Le modalità d'esame sono definite dai docenti in modo chiaro?		<input type="checkbox"/>
Gli orari di svolgimento delle attività didattiche sono rispettate?		<input type="checkbox"/>
Il materiale didattico consigliato dai docenti é adeguato?		<input type="checkbox"/>
I docenti hanno stimolato/motivato l'interesse verso la loro disciplina?		<input type="checkbox"/>
I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro?		<input type="checkbox"/>
I docenti sono stati disponibili nei confronti delle esigenze degli studenti?		<input type="checkbox"/>

I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio?		<input type="checkbox"/>
I docenti sono stati reperibili nell'orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni?		<input type="checkbox"/>
Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto del percorso di studi che stai svolgendo?		<input type="checkbox"/>

B2: Formula un giudizio sulla tua esperienza universitaria considerando i rapporti che hai avuto con:

	Per Niente soddisfatto	Poco soddisfatto	Abbastanza soddisfatto	Molto soddisfatto	Non ho avuto esperienza con..
Docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collaboratori dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personale tecnico e amministrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. ATTEGGIAMENTI E OPINIONI

C1: Qui di seguito sono riportate alcune frasi che si riferiscono all'attività di studio. Leggile una alla volta e rispondi facendo riferimento alla scala sottostante, inserendo nello spazio indicato un valore da 1 a 5, ove 1 indica *Per niente* e 5, al contrario, *Moltissimo*.

	Valore da 1 a 5
Mi sento preparato/a in tempo per gli appelli d'esame che mi sono prefissi.	
Durante lo studio personale dedico sempre una parte del tempo a verificare quanto so.	
Quando studio mi capita di collegare le nuove informazioni con quelle apprese in altre occasioni.	
Trascuro di capire le ragioni di particolari errori commessi nello studio.	
Cerco di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni di studio che mi attendono.	
Se le strategie che sto utilizzando mi sembrano inefficaci, le cambio.	
Trascuro di raccogliere informazioni sulle modalità di svolgimento degli esami.	
I voti che prendo agli esami corrispondono a quelli che mi aspettavo.	

C2: Esprimi la tua valutazione rispetto le seguenti affermazioni, utilizzando la scala sottostante, inserendo nello spazio indicato un valore da 1 a 5, dove 1 indica *Scarso* e 5, al contrario, *Ottimo*.

	Valore da 1 a 5
La mia abilità di studio.	
Il mio successo nello studio.	

C3: Rispondi alle seguenti affermazioni, facendo riferimento alla scala sottostante, inserendo nello spazio indicato un valore da 1 a 5, ove 1 indica *Mai* e 5, al contrario, *Sempre*

	Valore da 1 a 5
Affronto volentieri situazioni di studio impegnative, anche se c'è il rischio di sbagliare.	
Se posso scelgo esami difficili e nuovi che mi permettano di imparare qualcosa.	

D. COMPETENZE TRASVERSALI

D1: “Valuta l'importanza che hanno le seguenti conoscenze in relazione al tuo specifico percorso di studio”. Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Importante	Non importante
-Conoscenza di una lingua straniera		
-Conoscenze informatiche relative al proprio ambito di studio		
-Conoscenza di altre culture e di altri Costumi		

D2: Valuta l'importanza che hanno le seguenti capacità in relazione al tuo specifico percorso di studio”. Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Importante	Non importante
-Capacità di analisi e sintesi		
-Capacità di organizzazione e pianificazione		
-Capacità di gestione delle informazioni		
-Capacità nelle relazioni interpersonali		
-Capacità di adattamento a nuove situazioni		
-Capacità di adattare le conoscenze teoriche alla pratica		
-Capacità di comunicare con persone non esperte della propria materia		
-Capacità di capire linguaggi e proposte di altri specialisti		
-Capacità di autovalutazione		
-Capacità di negoziazione		

D3: “Valuta l'importanza che hanno le seguenti competenze trasversali personali in relazione al tuo specifico percorso di studio”. Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Importante	Non importante
-Riconoscimento della diversità e della multiculturalità		
-Ragionamento critico		
-Impegno etico		
-Apprendimento autonomo		
-Creatività		
-Leadership		
-Iniziativa e spirito imprenditoriale		
-Motivazione al miglioramento		
-Esperienza pregressa		
-Ambizione personale		

D4: “Valuta l'importanza che hanno le seguenti competenze trasversali di base in relazione al tuo specifico percorso di studio”. Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Importante	Non importante
-Comunicazione orale e scritta		
-Risoluzione di problemi		
-Saper prendere decisioni		
-Lavorare in gruppo		
-Lavorare in gruppo a livello interdisciplinare		
-Lavorare in un contesto internazionale		
-Sensibilità per i temi ambientali		
-Utilizzo di internet per la comunicazione e per l'informazione		

E. PROGETTO FORMATIVO E PROFESSIONALE

E1. Conosci i tuoi obiettivi accademici e professionali? Se sì, quali sono?

E2. Come ti vedi tra 5 anni?

E3. E tra 10 anni?

E4. Hai un'idea, anche vaga ma ricorrente, del tipo di lavoro (“professione”) che potrai fare una volta che avrai conseguito il titolo di studio?

No, non mi sono posto il problema, prima studio poi si vedrà

No, l'Università mi serve per migliorare cultura e alcune capacità, il lavoro é quasi indipendente

Il percorso di studi che ho scelto porta a una sola professione, o a professioni analoghe

Ho un'idea vaga, quindi ho scelto un percorso di studi che mi consenta diverse opportunità

Sì, conosco persone che lavorano e che hanno seguito il corso di studi verso il quale sono indirizzato

Sì, ho fantasticato sulle possibili attività professionali e il lavoro é stato alla base dell'immatricolazione

4.7.4.4. Risultato dell'efficacia del Tutorato Formativo

Per la realizzazione completa della valutazione di efficacia programmata saranno necessari tempi che vanno oltre il percorso di dottorato, e ci si limiterà qui a dare alcuni primi elementi valutativi con gli indicatori attualmente disponibili.

Sono state richieste al servizio di Ateneo alcune informazioni circa lo stato della carriera all'inizio del 2° anno di corso dei 41 studenti del campione (10 di Ingegnerie Meccanica, 11 di Scienze dell'Educazione, 20 di Sociologia). La tabella 18 riporta per i 2 gruppi alcuni dati comparativi.

Tab. 18. Valutazione dell'efficacia

Stato	N. Abbinati	Attivo	Sospensione carriera	Cambio CdS	Cambio Ateneo	Abbandono Studi	Tot. Usciti	Indice di drop-out
Non Trattati	41	32	3	2	1	3	6	15%
Trattati	41	36	2	2	0	1	3	7%

Emerge un primo risultato rilevante, che il valore dell'indice di *drop-out* é, tra i trattati, metà di quello osservato tra i non trattati.

La tabella 19 riporta i risultati del test *t di Student* per il confronto delle medie di tre indici di performance (per campioni indipendenti). Le differenze si dimostrano tutte significative (in particolare quella sui crediti maturati), e a favore del gruppo dei "trattati".

Tab. 19. test *t di Student* sulla performance

	CFU maturati Non Trattati	CFU maturati Trattati	Media Voto esami sostenuti Non Trattati	Media Voto esami sostenuti Trattati	N. Esami sostenuti Non Trattati	N. Esami sostenuti Trattati
N. casi	35	39	35	39	35	39
Media	42,2	50,4	24,1	25,3	5,2	6,0
Dev. St.	15,1	14,2	2,7	2,2	1,9	1,7
Sign t (2code)	0,018		0,050		0,059	
Sign t (1coda)	0,009		0,025		0,029	

Considerando il sottogruppo di coppie di abbinati "attivi", i risultati sono ancora più significativi, soprattutto per l'indicatore "crediti maturati" (tabella 20).

Tab. 20. test *t di Student* sulla performance solo "attivi"

Solo coppie "attive"	CFU maturati Non Trattati	CFU maturati Trattati	Media Voto esami sostenuti Non Trattati	Media Voto esami sostenuti Trattati	N. Esami sostenuti Non Trattati	N. Esami sostenuti Trattati
N. casi	28	28	28	28	28	28
Media	42,2	52,6	24,1	25,2	5,2	6,3
Dev. St.	14,3	12,6	2,6	2,4	1,8	1,4
Sign t (2code)	0,006		0,089		0,016	
Sign t (1coda)	0,003		0,044		0,008	

Utilizzando test per campioni “appaiati” (che considera le differenze dei risultati all’interno delle singole coppie di studenti), i risultati raggiungono la massima significatività per le differenze nel numero di crediti maturati e nel numero di esami sostenuti, mentre le differenze nella media dei voti non raggiunge la piena significatività (tabella 21).

Tab. 21. test per campioni “appaiati”

Solo coppie “attive”	Differenza CFU	Differenza Media Voto esami	Differenza N. Esami
N. casi	28	28	28
Media	10,4	1,2	1,1
Dev. St.	16,7	3,8	2,0
Sign t (2code)	0,003	0,115	0,010
Sign t (1coda)	0,001	0,058	0,005

Come conclusione di questa prima fase di valutazione dell’efficacia del programma di *TF* si può affermare che la verifica controfattuale dell’ipotesi di ricerca, condotta su 4 indicatori “oggettivi” ha dato i seguenti risultati:

- Il *drop-out* viene dimezzato,
- Le *performance* migliorano soprattutto in termini di Crediti Maturati (e quindi di esami sostenuti entro il 1° anno di corso). Si passa da circa 42 CFU a più di 50, con un incremento di circa 1 esame nel gruppo dei partecipanti al *TF*.

5. Conclusioni

Il modello di *TF* é stato introdotto come strumento per il miglioramento della qualità della didattica nell’a.a. 2014-15. Di seguito alcune note valutative finali a partire dall’esperienza realizzata.

I risultati raggiunti in questo primo anno di sperimentazione del *TF* all’Università di Padova, possono essere letti, in maniera generale, come positivi anche se con ampie possibilità di miglioramento. A partire dagli obiettivi generali e specifici del Programma, e in riferimento alla valutazione dello stesso, possiamo trarre alcune conclusioni.

In riferimento alla *partecipazione* degli studenti al Progetto, possiamo sintetizzare alcuni elementi che hanno fatto la differenza:

- La gestione da parte del CdS: la partecipazione é stata maggiore da parte degli studenti appartenenti ai contesti in cui l'iniziativa é stata condivisa con il Consiglio di CdS e con i Docenti facenti parte di esso, non solo in termini di comunicazione ufficiale (azione intrapresa in tutti e tre i contesti), ma come azione partecipata nella condivisione delle finalit  del progetto, delle tempistiche e delle attivit .
- Il ruolo dei docenti del primo anno: va sottolineata l'importanza del ruolo dei docenti del primo anno. Nei contesti in cui si é saputo riportare lo spazio di apprendimento del *TF* in aula, coinvolgendo gli studenti e ricordando ed incentivando la loro partecipazione, anche tramite i mezzi utilizzati per comunicare con gli studenti del primo anno (*Facebook* e *Moodle*), c'  stata una maggior partecipazione. Il fatto che un loro docente, fonte autorevole, ricordasse l'importanza di partecipare al *TF*, lo ha legittimato come spazio di condivisione di saperi e come strumento utile per i nuovi studenti universitari.
- In termini di partecipazione, uno degli elementi pi  soddisfacenti   stata la presenza dei Docenti e degli studenti del secondo e terzo anno in qualit  di tutor. Avere avuto una buona partecipazione di docenti tutor e studenti tutor ha consentito di dare la possibilit  a tutti gli studenti intenzionati a partecipare di essere seguiti nel loro percorso dai tutor.
- La collaborazione e la partecipazione attiva e costante dei Servizi agli studenti dell'Universit  di Padova: si   creata una "rete" di servizi gi  esistenti, coesi nell'operare a favore degli studenti del primo anno.
- Tuttavia, si evidenzia una bassa partecipazione degli studenti, se pur costante in alcuni gruppi. Allo stesso tempo, coloro che partecipano all'attivit  si dichiarano soddisfatti e molto soddisfatti (grado di soddisfazione medio 3,9 su scala auto ancorante da 1 a 5 (con un valore minimo e 5 valore massimo), per SCS 4,3, per SEF 3,2 e per ING_MEC 4,2).
- Il CdS   che risposto pi  positivamente alla sperimentazione   il Scienze Sociologiche. Da subito   apparso il pi  "attivo" tra i tre gruppi e anche quello che ha accolto con maggiore entusiasmo il Progetto: si sono "candidati" al ruolo di Tutor docente 7 professori del CdS e 10 Tutor studenti (studenti del 2 o 3 anno del CdS, rappresentanti degli studenti o Tutor Junior). Una chiave vincente   stata indubbiamente la gestione da parte del CdS, in termini di condivisione dell'iniziativa con il Consiglio di CdS e con i Docenti parte di esso. Nello specifico nella figura del Referente del Tutorato e dell'orientamento del CdS, nonch  Tutor docente e Professore del primo anno di Scienze Sociologiche che ha saputo riportare lo spazio di apprendimento del Tutorato Formativo in aula, coinvolgendo gli studenti e ricordando ed incentivando la loro partecipazione, anche tramite i mezzi (*Facebook* e *Moodle*) utilizzati per comunicare con gli studenti del primo anno.

In merito *all'adeguatezza delle attività* proposte rispetto agli obiettivi del *TF* e alle necessità degli studenti:

- Sono state proposte attività che hanno incentivato la ricerca di informazioni, favorendo l'integrazione al contesto accademico e potenziando la consapevolezza degli studenti in termini accademici, professionali e personali, favorendo il loro sviluppo olistico.
- È necessario vincolare in contenuti delle attività del *TF* al CdS, ai suoi contenuti e alle dirette esigenze e bisogni degli studenti partecipanti. Le attività proposte devono avere una diretta rispondenza al processo formativo del CdS e non vanno considerati come un elemento secondario o staccato dal processo formativo.
- Le azioni di *tutoring* realizzate rispecchiano appieno il modello educativo del SEIS, che vede lo studente come parte attiva del processo formativo e come elemento centrale della didattica, seguendo un approccio attivo, personalizzato e che mette al centro del processo educativo lo studente e i suoi bisogni.

Relativamente alle *condizioni* in cui si è sviluppato il *TF* (formazione, coordinamento, aule, orario, calendari, ecc.):

- *Setting* (aule e orario): un altro elemento fondamentale risulta la collocazione delle aule e dell'orario: per quanto riguarda le aule è risultato fondamentale che il *TF* si realizzi negli spazi in cui gli studenti hanno lezione, sia perché sono ambienti che già conoscono, sia per agevolare la loro partecipazione. Per quanto riguarda l'orario è risultato essenziale che sia un orario collocato prima o dopo una delle lezioni che frequentano gli studenti. La soluzione migliore è quella di inserire il *TF* tra due insegnamenti. Purtroppo questo non è sempre stato possibile per una questione di disponibilità dei numerosi attori partecipanti (docenti, Tutor studenti, studenti, servizi) e per la disponibilità degli spazi, occupati da un complesso incastro di attività didattiche.
- Risulta importante che a svolgere il ruolo di Tutor docente siano i docenti del CdS al quale appartengono gli studenti che partecipano al *TF*, lo stesso dicasi dei Tutor studenti.
- Necessità di potenziare la formazione dei Tutor docenti con incontri seminariali realizzati da esperti e con la realizzazione di incontri di condivisione dell'esperienza dei diversi contesti.

Considerando *l'utilità degli strumenti* messi a disposizione per il gruppo di lavoro (Schede, *Moodle*, Diario degli eventi di apprendimento) e per i partecipanti (*Moodle*, Diari di Bordo, PFP):

- La piattaforma *Moodle*, pensata sia per condividere i materiali, per gestire la comunicazione e sia come strumento di monitoraggio del Programma, non ha riscosso molto successo da parte

dei partecipanti, sia da parte dei gruppi di lavoro (docenti e Tutor studenti) sia da parte degli studenti.

- Le schede sono state valutate positivamente da parte dei partecipanti, ma come base di partenza del lavoro, come “canovaccio” delle attività da realizzare. Alle schede sono sempre stati uniti incontri di coordinamento e di formazione, con tempistiche diverse a seconda del contesto. Inoltre, le schede sono state utilizzate come base di partenza e di riflessione, per implementarle, arricchirle e adattare le attività agli specifici contesti. I calendari delle attività sono stati “cuciti addosso” ai diversi contesti, a partire dalle diverse necessità degli studenti, e ricalibrando in itinere la proposta delle attività proprio a partire dai bisogni specifici dei diversi gruppi.
- Non è stata colta da parte degli studenti la potenzialità del PFP come utile strumento per rendicontare la loro esperienza formativa. Dall’altro canto, vista la vastità di elementi proposti, tutti innovativi e complessi da gestire, non si è valorizzato, come invece sarebbe stato opportuno fare, tale strumento. Obiettivo per le prossime edizioni del *TF* sarà quello di potenziarne l’utilizzo.
- I Diari degli eventi di apprendimento sono stati valutati positivamente dai Tutor studenti. In alcuni casi, però, non sono stati compilati nella maniera puntuale richiesta, ossia facendo specifico riferimento al modello del prof. Munari, ma solamente come esplicitazione di momenti particolarmente significativi del percorso di Tutor studenti.

In relazione al ***contributo del TF al processo formativo*** degli studenti e per la costruzione del loro PFP:

- Le attività del *TF* dovranno essere progettate in relazione allo specifico profilo del CdS e a seconda delle esigenze del specifico contesto. Il PFP, presentato agli studenti come strumento per connettere tutti i contenuti proposti nel *TF* e in relazione al proprio percorso, non è stato utilizzato in termini così produttivi come si sperava. Con il PFP lo studente ha la possibilità di pianificare il proprio percorso di studio a breve, medio e lungo termine, progettando le proprie mete accademiche, personali e professionali, raccogliendo “evidenze” del suo percorso formativo in un portfolio (certificati di attività e incontri, attività realizzate, stage, soggiorni studio, ecc.), e argomentando e riflettendo su quanto realizzato e su quello che si vorrà realizzare in termini anche professionali.
- È necessario sottolineare che il *TF* è un Programma promosso dall’Istituzione, grazie a cui si cerca di contrastare il fenomeno del *drop-out* e di rafforzare il rendimento accademico, dando risposta ai bisogni di orientamento degli studenti.

- Si valuta molto positivamente la strategia del *peer tutoring*, come valido supporto per il Programma, se non come elemento indispensabile, soprattutto per il contesto italiano e padovano, alla luce della valenza storica data al supporto tra pari.

In riferimento alle **difficoltà incontrate** nello sviluppo del Programma di *TF*:

- il problema principale è risultato essere la scarsa partecipazione degli studenti al Programma. Risulta essere contraddittorio il fatto che attività di questo tipo, pensate per contrastare un fenomeno così ampio come quello del *drop-out* siano effettivamente prese in considerazione da un numero basso di studenti. All'opposto, chi partecipa dichiara di essere molto soddisfatto delle attività e del percorso realizzato.

In sintesi possiamo riassumere le principali difficoltà osservate in:

- Problemi relativi alla costruzione del *setting* “spazi-orari”: per la carenza degli spazi (soprattutto per il CdS in SEF) e per la difficoltà di coniugare gli impegni di tutti: docenti, Tutor studenti e studenti partecipanti.
- Cambi improvvisi di lezioni prima o dopo il *TF* che hanno influenzato la partecipazione degli studenti al *TF*.
- Scarsa partecipazione degli studenti (soprattutto per il CdS in SEF).
- Alcune attività sono state valutate come poco concrete e quindi percepite come poco utili.
- Difficoltà iniziali di organizzazione, relative alla necessità di “adattare” il modello spagnolo a un contesto molto differente sia a livello organizzativo che formativo.
- Occorre un riconoscimento “formale” dell'attività svolta dai Tutor docenti, dai Tutor studenti, dai Servizi dell'Ateneo e dagli studenti stessi. La proposta potrebbe essere quella di prendere come esempio il modello di riferimento e di “creditizzare” le attività di *TF* realizzate. Questo potrebbe avere ricadute positive anche in termini di partecipazione.
- È necessaria una ulteriore riflessione sulla figura del Tutor docente e del Tutor studente: se pur sia risultata la loro partecipazione soddisfacente è necessario approfondire la riflessione sui numerosi risvolti pedagogici e sull'importanza educativa di queste figure nel percorso accademico degli studenti.

Tuttavia, tutte le questioni valutative proposte sono in linea, sia in termini di partecipazione sia in termini di gradimento, con il modello di riferimento (Álvarez, 2013b).

Se consideriamo la **soddisfazione generale** dei partecipanti (Tutor docenti, Tutor studenti, Studenti e servizi) al *TF*: I Tutor docenti, i Tutor studenti, i Servizi e gli studenti stessi valutano positivamente il *TF*, con alcune proposte di miglioramento di carattere organizzativo (come ad esempio, la collocazione dell'orario e delle aule, non collocare incontri di *TF* nel periodo

precedente agli esami, migliorare la comunicazione interna ai gruppi, ecc.), e di carattere formativo (come ad esempio, rivedere alcune attività valutate di poco contenute, aggiustare la collocazione di alcuni interventi spostandoli dal secondo semestre al primo o viceversa, ecc.).

Alla luce di queste riflessioni possiamo concludere che si sta portando avanti un'implementazione di un modello pre-esistente di intervento educativo, come adattamento di Buona Pratica. Ciò che emerge, tuttavia, dalla ricerca qui presentata, é che sta emergendo un "modello Italiano di *TF*", centrato principalmente sull'*empowerment* dello studente (Bruscaglioni, 2007), secondo le logiche della psicologia positiva. Il modello, letto secondo questa nuova prospettiva, considera comunque il fenomeno del *drop-out*, ma come seconda faccia della medaglia.

La valutazione del processo e dell'efficacia degli interventi sono state indispensabili per la riprogettazione delle attività per la seconda edizione del *TF*, avviata oltre che dagli stessi CdS che hanno partecipato alla sperimentazione, anche dal CdS in Ingegneria Biomedica.

CAPITOLO 8.

Conclusioni, limiti, prospettive e linee di ricerca future

1. Conclusioni Generali

La Tesi di dottorato che abbiamo presentato partiva dalla ipotesi di ricerca che azioni e interventi di *tutoring* (agite da docenti universitari) e di *peer tutoring* (agite da studenti dello stesso percorso universitario, debitamente formati, a beneficio dei colleghi che fanno il loro ingresso nel mondo universitario), si configurino come strumenti efficaci per contrastare e prevenire l'insuccesso negli studi. A queste azioni di accompagnamento possono utilmente aggiungersi azioni mirate all'informazione e all'orientamento al corretto utilizzo della vasta rete di servizi che gli atenei offrono agli studenti (Tutorato dei Servizi).

In relazione agli obiettivi di ricerca e agli obiettivi applicativi presentati (per approfondimenti si rimanda al par. 5 del Capitolo 3), di seguito argomenteremo una serie di quesiti e di interrogativi che ci aiuteranno a presentare le principali conclusioni di questo lavoro di Tesi Dottorale.

Qual é l'entità del fenomeno del drop-out universitario?

Come evidenziato da alcuni dati presentati da Belvis Pons *et al.* (2009) nel documento *Education at a Glance* (OECD, 2008, p. 93) in riferimento all'esito e all'insuccesso accademico, il fenomeno del drop-out risulta essere un problema d'impatto mondiale, in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione e della formazione. In termini più specifici dallo studio emerge che: (i) il tasso di abbandono universitario varia da un Paese all'altro, dal 50% circa degli Stati Uniti, fino al 10% del Giappone, (ii) in generale gli studenti che sono iscritti a tempo pieno all'Università hanno più possibilità di avere miglior esito negli studi, (iii) il successo accademico non é associato al fatto che il pagamento delle tasse universitarie sia a carico dello studente.

Se facciamo riferimento alla situazione Italiana e Spagnola si evidenzia che il fenomeno dell'abbandono degli studi universitari risulta ampiamente trattato in letteratura. In termini oggettivi, in Italia, secondo i dati del CNVSU, nell'a.a. 2007/08 gli abbandoni erano pari al 17,5%, percentuale che si attestava al 16,7% nell'anno accademico 2008/09 (CNVSU, 2011, p. 56). Se

consideriamo unicamente i CdS triennali offerti dalle Università italiane, il 18,2% degli studenti che si iscrivono nell'anno accademico 2008/09, non si iscrivono al secondo anno (MIUR 2011). Inoltre, solo il 24,3% degli studenti nei corsi di primo livello ha ottenuto la laurea nel periodo legale dei tre anni, e quattro su dieci studenti erano studenti fuoricorso (Clerici *et al.*, 2015).

Dei poco più di 243 mila giovani immatricolati nel 2010 a un CdS di primo livello in Italia, a tre anni di distanza avevano abbandonato il 27,3%, con una particolare concentrazione nel primo anno di corso (16,2%), ma con grande variabilità per Area scientifico-didattica (Anvur, 2014).

Anche se facciamo riferimento alla situazione spagnola, secondo *l'Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE) il fenomeno dell'abbandono risulta essere un'emergenza in tutti i livelli educativi: nell'anno 2014 l'abbandono del sistema educativo si situa in Spagna in un 21,9%, con una diminuzione di 1,7 punti rispetto all'anno precedente (23,6% nel 2013).

In riferimento all'abbandono al primo anno, dallo Studio 1, emerge che il dato medio d'Ateneo padovano é del 18,8% e il dato cumulato degli abbandoni entro il terzo anno é del 25,6% . L'indice globale di Dispersione risulta essere il 35,5%. Emerge dunque forte il fenomeno del *drop-out* anche nel nostro contesto di ricerca, ma si osservano peculiari differenze a seconda dell'Area scientifico-didattica di appartenenza. In relazione all'obiettivo di ricerca 1, si evidenzia infatti che, relativamente agli Abbandoni al primo anno, il Tasso totale di abbandono e l'indice globale di Dispersione (che racchiude non solo gli abbandoni, ma anche i trasferimenti e i passaggi di CdS), i Corsi di Area Scientifica sono quelli che maggiormente segnalano questi fenomeni (Abbandoni al primo anno: 21,8%, Tasso totale di abbandono: 28,6%, Indice globale di Dispersione: 40,3%). Nello specifico, la distinzione tra le Scuole evidenzia come il fenomeno sia soprattutto rilevante a Ingegneria (46,5%). L'analisi della varianza delle medie mostra una significatività elevata delle differenze tra contesti per tutti gli indici di *drop-out* presi in considerazione, sia per quanto riguarda le Aree, sia per l'analisi in relazione alle Scuole di Ateneo.

I dati degli archivi amministrativi dell'Università di Padova, aggiornati all'a.a. 2013-14, hanno consentito di selezionare tre contesti in cui potere realizzare la sperimentazione del Tutorato Formativo. Per ciascun'Area scientifico-didattica é stato scelto un Corso di Studio come "caso di studio", capace di rappresentare una situazione di particolare criticità rispetto ai fenomeni di interesse. Per l'Area Scientifica é stato scelto il CdS in Ingegneria Meccanica (ING), per quella Sociale il CdS in Scienze Sociologiche (SOC), per l'Area Umanistica il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione, sede di Padova (SEF).

Anche nei contesti specifici dei tre CdS emergono le stesse distinzioni: in relazione all'obiettivo di ricerca 3, emerge dall'Indagine svolta nell'ambito dello Studio 2, che il 4,2% dei rispondenti (studenti iscritti al secondo anno di corso) ha abbandonato il percorso di studio

intrapreso al termine della Scuola secondaria, quindi ha lasciato definitivamente l'Università; il 12% ha cambiato percorso, quindi o ha cambiato Corso di Studio o ha cambiato Ateneo; il 34,7% ha rallentato il proprio percorso, ossia non ha maturato tutti i crediti formativi necessari per essere in linea con le tempistiche previste dal percorso di studio; e meno della metà (il 49,1%) è "in regola", avendo maturato oltre i 60 Cfu previsti per la prima annualità. Rispetto al totale emerge che per il CdS in Scienze Sociologiche ci sono più cambi di CdS e meno studenti che rallentano, mentre per il CdS in Ingegneria Meccanica solo pochi studenti cambiano corso (1,8%) e molti di più lo rallentano (47,3%). Anche se i Chi Quadro non raggiungono la piena significatività statistica, dai dati emerge che i CdS sono tendenzialmente diversi per il modo in cui si realizzano gli *outcome* dei propri studenti.

Altri studi recenti condotti su campioni di CdS dell'*Universidad de la Laguna* testimoniano una analoga consistenza dei fenomeni: nello studio di Cabrera *et al.* (2006), condotto in tre CdS dell'Università spagnola si evidenzia che, tra coloro che abbandonano, il 66% ha cambiato CdS all'interno della stessa Università, il 4,2% ha cambiato Ateneo, mentre il 30% ha definitivamente abbandonato gli studi. Dallo studio di Cabrera e González Afonso (2010), condotto su una popolazione di 3.182 studenti immatricolati nell'a.a. 2007/08, si mette in luce un tasso complessivo di dispersione del 22%, diviso tra il 14% di abbandono e l'8% di cambio di Corso di Studio. Tutti questi dati testimoniano la portata di tale fenomeno nel contesto universitario.

Quali sono i fattori che maggiormente influenzano il rendimento accademico?

Il problema dell'abbandono e del rallentamento degli studi incide fortemente sul sistema universitario. Numerose ricerche evidenziano i fattori che influiscono sul rendimento accademico. Le determinanti che la letteratura ha indicato come rilevanti per il successo o l'insuccesso negli studi possono essere categorizzate in fattori individuali, riferiti alle caratteristiche personali del soggetto - come testimoniano, ad esempio, gli studi di Arias Ortiz e Dehon (2013) e di Barefoot (2004) - e fattori di contesto, riferite alle peculiarità dell'ambiente accademico e sociale - come approfondito, ad esempio, dagli studi di Clerici, Meggiolaro, e Giraldo (2015), di Meggiolaro, e Giraldo e Clerici, (2015), di Naylor, e Smith, (2004) e di Tinto (1975).

Se consideriamo i risultati dell'indagine dello Studio 2, per quanto riguarda i fattori soggettivi, l'"analisi delle corrispondenze" tra la percezione soggettiva dell'*outcome* degli studenti e la loro effettiva performance (dimensione oggettiva), evidenzia una relazione altamente significativa (0,000). La dimensione della performance oggettiva, è stata dunque integrata dagli aspetti di percezione soggettiva, considerando l'indice di sintesi "performance e aspettative di

regolarità” in relazione ai diversi percorsi. Dall’incrocio delle modalità di risposta di questi quesiti, si sono derivate cinque categorie: realisti fiduciosi, rassegnati, ottimisti non realisti, ottimisti realisti, pessimisti (per approfondimenti si rimanda al Capitolo 5: Studio 2).

Complessivamente, rispetto all’indice performance e aspettativa di regolarità, dai dati emerge che il 44,% degli studenti é “realista e fiducioso”, il 9,3% é ”rassegnato”, il 10,7% é ”pessimista”, il 21,3% é ”ottimista e realista” e il 14% é ”ottimista ma non realista”. Se pur l’indice non risulti essere significativamente diverso nella sua distribuzione per CdS, si nota che gli studenti di Scienze Sociologiche sono maggiormente “realisti fiduciosi” (60,7%) soprattutto rispetto agli studenti di Ingegneria Meccanica (35,3%).

In relazione alla variabile “regione di appartenenza” gli studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione cambiano CdS in misura maggiore, e in relazione alla variabile “sesso”, per lo stesso CdS, più studenti maschi cambiano maggiormente Corso di Studio.

Se consideriamo la variabile “condizione lavorativa”, chi svolge attività part-time o a tempo pieno nel CdS in Ingegneria Meccanica tende a essere più “regolare pessimista” e ad abbandonare di più. La “capacità di studio” risulta essere significativa per Scienze Sociologiche, in cui la media di tale indice risulta più bassa per i “regolari pessimisti” e per coloro che cambiano CdS, mentre é significativamente più alta per i “regolari fiduciosi”. In riferimento alla “motivazione”, a Ingegneria Meccanica gli studenti “regolari pessimisti”, chi rallenta e chi cambia CdS ha una media relativamente più bassa. A Scienze dell’Educazione e della Formazione é, invece, chi abbandona a presentare un indice di motivazione decisamente più basso.

Gli studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione che non risiedono o non sono domiciliati nella provincia della sede universitaria tendono a rallentare maggiormente gli studi. Per quanto riguarda i fattori oggettivi, risulta essere significativo per il CdS in Ingegneria Meccanica la conoscenza solamente per alcuni Servizi: Servizio Stage e Mondo del Lavoro (0,000), Servizio Relazioni Internazionali (0,005), Biblioteche (0,025), Servizio Diritto allo Studio (0,038). Sempre per il CdS in Ingegneria Meccanica risultano essere significative alcune variabili relative a questioni legate alla docenza che influiscono sul percorso di studio: nello specifico, per la variabile “I docenti hanno stimolato/motivato l’interesse verso la loro disciplina” (0,027), i “regolari fiduciosi” danno una valutazione media più elevata rispetto al totale. É, inoltre, significativa per il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione la variabile “I docenti hanno svolto una funzione di supporto, indirizzo e accompagnamento al tuo percorso di studio” (0,011): i “regolari fiduciosi” danno infatti una valutazione media più alta. Risulta significativa per il CdS in Scienze dell’Educazione e della Formazione anche la variabile “I docenti sono stati reperibili nell’orario di ricevimento per chiarimenti e spiegazioni” (0,020): in questo caso i “regolari pessimisti” e chi

cambia CdS danno una valutazione più bassa rispetto alla media generale, mentre i “regolari fiduciosi” danno una valutazione più alta.

In relazione al rendimento accademico, considerando l’analisi condotta sui dati tratti dagli archivi amministrativi dell’Ateneo di Padova, riguardanti le carriere degli studenti – con particolare riferimento al fenomeno del *drop-out* nei Corsi di Studio (CdS) triennali – per le coorti di immatricolati dal 2008-09 al 2011-12, seguiti nei loro percorsi universitari fino all’a.a. 2013-14, la dimensione del rendimento accademico viene analizzata attraverso il *Tasso totale laurea* (entro il primo anno fuori corso), costruito come rapporto tra studenti che conseguono il titolo in un determinato anno solare anche provenienti da coorti diverse, e immatricolati in regola, e il *Tasso totale di ritardo*, cioè il rapporto tra studenti ancora iscritti alla fine del primo anno fuori corso, e immatricolati in regola. Dai dati emerge che i Corsi di Studio che promuovono maggiormente il conseguimento della laurea (entro il primo anno fuori corso) sono quelli di Area Sociale (54,5%); quelli che ne promuovono meno sono quelli di Area Scientifica (38,6%), mentre l’indice relativo al Ritardo risulta bilanciato nelle 4 Aree (indice medio di Ateneo 21,9%). L’analisi della varianza delle medie rispetto all’Area ha evidenziato una significatività elevata solo per l’indice Totale Laureati. In questo caso il test Post Hoc (Test Bonferroni) ha evidenziato che per quanto riguarda il “Totale Laureati” l’Area Scientifica (38,6% significativamente inferiore alla media generale) si differenzia in particolare dall’Area Sociale (54,4%).

Quali sono i bisogni degli studenti universitari?

Molti Autori hanno trattato l’argomento relativo a quali siano le problematiche e le necessità degli studenti universitari e di quali siano le possibili risposte, in termini di supporto e di sostegno, da concretizzare. Coincidendo con la categorizzazione di Valverde (2004) possiamo classificare i bisogni degli studenti universitari in: accademici (mancanza di informazioni sui servizi e sulle opportunità dell’Università, mancanza di informazioni sulle procedure amministrative e burocratiche, non conoscenza del contesto universitario e del CdS, non conoscenza del Piano di Studi e degli sbocchi occupazionali), personali (problemi socio-personali derivanti dal passaggio all’Università come: cambio di residenza, cambio del gruppo di pari, lontananza dal nucleo familiare, ecc.) e didattici (difficoltà relative all’adattare il proprio metodo di studio e la gestione del tempo studio, nuove metodologie didattiche e nuovi sistemi di valutazione, richiesta di un elevato livello di autonomia e responsabilità per la gestione del tempo studio).

Dall’analisi del modello di *tutoría de carrera*, e in relazione all’obiettivo di ricerca 4, considerando le principali necessità e bisogni degli studenti del contesto dell’Università *de la*

Laguna, emerge che secondo gli intervistati, gli studenti che arrivano all'Università non sono né pronti, né preparati a sufficienza per adattarsi al nuovo contesto di apprendimento. Dalle interviste realizzate, infatti, emerge che sia i Tutor studenti, che i Tutor docenti e il Coordinatore del *POAT* ritengono che la loro preparazione non sia sufficientemente solida per consentire loro di affrontare un passaggio educativo così importante, evidenziando un gap tra la formazione della Scuola Secondaria e l'Università. Secondo gli intervistati agli studenti mancano competenze trasversali che gli consentano di adattarsi con successo al nuovo sistema formativo, come ad esempio sapere lavorare in gruppo, sapere raccogliere informazioni, saper pianificare il processo formativo.

Questi dati testimoniano l'importanza di azioni di tutorato a supporto degli studenti in entrata all'Università, ragion per cui sarà fondamentale progettare interventi di tutorato come misura compensatoria per lo sviluppo delle abilità e delle competenze degli studenti.

Dall'indagine che abbiamo realizzato prima di cominciare la sperimentazione, in cui abbiamo chiesto agli studenti degli stessi CdS della sperimentazione, ma dell'anno precedente, quali attività potessero essere di loro maggiore interesse da affrontare in termini di tutorato (per approfondimenti si rimanda al Capitolo 5: Studio 2), la maggior parte dei rispondenti (n=151) aveva manifestato l'esigenza di riflettere sulla loro futura professione e/o sugli sbocchi lavorativi (53%), seguita dalla necessità di lavorare sulle competenze trasversali (34%) e sugli incontri sul metodo di studio (29%). Alcune attività sono emerse come particolarmente significative nei diversi contesti, quali: i "Lavori di gruppo per riflettere sulla mia futura professione e/o sbocchi lavorativi", i "Lavori di gruppo per riflettere sul mio ruolo di studente universitario" e gli "Incontri sul metodo di studio universitario" sono ritenute più "utili" dagli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione (rispettivamente 33%, 10% e 10%).

Secondo i Tutor studenti intervistati che hanno partecipato alla Sperimentazione padovana (Studio 4), le principali difficoltà degli studenti sono di tipi diversi e precisamente connesse alla dislocazione delle sedi dell'Università di Padova, problemi di ambientazione, difficoltà specifiche con i piani di studio e alcuni esami, problemi con la piattaforma *Moodle* e con il sito Unipd.

Il Tutorato Formativo rappresenta una strategia educativa adeguata per contrastare il drop-out universitario e per migliorare il rendimento accademico?

Come descritto da Autori come Álvarez, Asensio, Forner e Sobraro (2006) e da Garcia Nieto *et al.*, (2005), l'abbandono si deve anche a un deficit di informazioni e di orientamento degli studenti, elementi che non consentono di integrarsi adeguatamente nel nuovo contesto di studio. Assumendo l'idea di Cabrera *et al.* (2006) il *drop-out* può essere ridotto e contrastato introducendo azioni di *tutoring* e più nello specifico: (i) azioni che favoriscano l'adattamento sociale

all'istituzione e di coinvolgimento degli studenti, (ii) programmi di tutorato pensati soprattutto per gli studenti di nuovo ingresso, (iii) incontro di orientamento pre-universitario per descrivere le caratteristiche dell'Università e le peculiarità dei differenti contesti formativi, (iv) incontri sul metodo di studio e informazioni relative allo studio, supporto psicologico e informativo fornito dagli esperti dei Servizi agli studenti. Il tutorato può essere, quindi, uno spazio formativo in cui colmare queste competenze e in cui sviluppare maggiore conoscenza di sé, del contesto in cui ci si è inseriti al fine di potenziare il proprio rendimento accademico.

Nello specifico, il modello di *tutoría de carrera* dell'Università *de la Laguna* può rappresentare una valida strategia educativa. L'analisi del modello spagnolo (Studio 3) mette in evidenza come il Tutorato Formativo possa essere un valido apporto al miglioramento della didattica e allo sviluppo olistico degli studenti, a condizione che esista una relazione stretta tra ciò che si apprende nello spazio formativo del tutorato e ciò che si interiorizza nel percorso di studio. Come sottolinea il Coordinatore del *POAT* della Facoltà di Educazione nell'intervista realizzata, dev'essere forte l'interazione tra il sapere della formazione accademica e tra le competenze trasversali del Tutorato Formativo.

La sperimentazione realizzata all'Università di Padova, in tre CdS “casi studio”, seguendo il modello de *tutoría formativa de carrera* dell'*Universidad de la Laguna*, testimonia questo dato. In relazione all'obiettivo di ricerca 8, dall'analisi dell'efficacia della sperimentazione padovana, valutata mediante un disegno quasi-sperimentale basato sull'abbinamento (confronto a coppie mediante *propensity score matching*), emerge un risultato rilevante: il valore dell'indice di *drop-out*, tra i trattati (ossia tra coloro che hanno partecipato volontariamente alla sperimentazione), è la metà di quello osservato tra i non trattati. La verifica contro-fattuale dell'ipotesi di ricerca circa l'efficacia del programma di *TF*, condotta su 4 indicatori “oggettivi” ha dato infatti i seguenti risultati: (i) Il *drop-out* viene dimezzato, (ii) Le *performance* migliorano soprattutto in termini di crediti maturati (e quindi di esami sostenuti entro il 1° anno di corso): si passa da circa 42 CFU a più di 50, con un incremento di circa 1 esame nel gruppo dei partecipanti al *TF*.

Qual è il ruolo del tutor universitario (Docente e Studente)?

Il ruolo del tutor, sta sempre più prendendo piede nel mondo formativo, aziendale e scolastico, come confermato dalla vasta bibliografia esistente e da recenti studi realizzati in ambito universitario (Berta, Lorenzini, e Torquato, 2008; Bertagna e Puricelli, 2008; Gemma, 2010; Zago *et al.*, 2014).

In accordo con Torre (2006), si evidenzia come il termine “tutor” sia entrato nel linguaggio

quotidiano in diverse forme. In ambito universitario e in termini generali, possiamo categorizzare le funzioni del tutor universitario in tre macro categorie: (i) *mediatore* tra gli studenti e il sistema universitario; (ii) *supervisore* dell'utenza al fine di cogliere le specifiche problematiche all'interno del contesto didattico; (iii) *facilitatore* nella comunicazione e nell'apprendimento (Da Re e Zago, 2014a).

Dallo Studio 3, che si focalizza sugli obiettivi di ricerca 5 e 6, in relazione alle interviste realizzate con i Tutor docenti e i Tutor studenti, emergono delle caratteristiche specifiche del ruolo dei Tutor docenti in relazione alla dimensione informativa, di sostegno, supporto e accompagnamento relativo all'ambito personale, accademico e professionale. Per quanto riguarda i Tutor studenti si evidenziano le dimensioni dell'orientamento e quella del supporto informativo e formativo.

In merito alla sperimentazione realizzata, in riferimento alla valutazione del processo e della soddisfazione, e in relazione al ruolo del Tutor docente, i tutor interpellati convergono nel loro ruolo di facilitatori del gruppo, presentando le varie funzioni tra cui, quella di "orientare gli studenti" e di "accompagnarli nel percorso di studio intrapreso". Importanti i riferimenti alla relazione che si è instaurata con gli studenti, relativamente alla consapevolezza delle loro scelte e alla risoluzione di dubbi accademici. Sempre in merito al ruolo del Tutor docente, dalle interviste ai Tutor studenti emerge che tale ruolo è stato valutato in maniera positiva, per merito della disponibilità dei docenti che hanno partecipato alla sperimentazione, e per essere state delle valide figure di supporto per gli studenti che iniziano l'Università. Tuttavia, è stato recepito, almeno all'inizio, con un po' di timore e formalità da parte degli studenti partecipanti abituati a percepire il docente solamente come valutatore e mediatore specifico del sapere delle singole discipline.

Il Tutor docente viene così a caratterizzarsi come una sorta di "agente" di accompagnamento continuo dello studente lungo tutto il percorso di studio, che orienta il suo processo di apprendimento e che facilita la riflessione personale, l'apprendimento e l'autonomia, aiutando lo studente a strutturare un preciso progetto formativo e professionale. Il Tutor docente continua ad essere un docente che veicola le conoscenze specifiche dei suoi insegnamenti, ma è chiamato pure a favorire il processo di adattamento al nuovo contesto accademico, accompagnando gli studenti nella loro carriera universitaria. Il nuovo ruolo del Tutor docente sarà dunque quello di orientare lo studente nel processo di apprendimento, promuovendo attività che siano significative per la sua specifica formazione.

La percezione del ruolo del Tutor docente, del Tutor studente e la valutazione in relazione agli studenti differisce nei diversi contesti. Il contesto in cui sono state date le valutazioni più critiche e in cui la partecipazione degli studenti è stata più scarsa, anche in termini di soddisfazione

rispetto alle attività realizzate, é il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Che incidenza ha il Tutorato Formativo nel processo di apprendimento degli studenti e che impatto ha nel miglioramento del loro rendimento accademico?

Il Tutorato Formativo (*tutoría de carrera*) consiste nell'accompagnare lo studente durante tutto il suo percorso di studio universitario al fine di definire il suo progetto formativo e professionale tramite lo sviluppo, il consolidamento e il potenziamento di alcune competenze generiche e trasversali.

L'obiettivo del Tutorato Formativo é quello di favorire il successo formativo degli studenti, in accordo con Álvarez (2012a), relativamente alle dimensioni: (i) accademica, riferita allo studente in relazione al suo percorso di studio e al suo processo di apprendimento correlato ai suoi studi per il suo rendimento accademico; (ii) personale, riferita all'essere studente in quanto persona, nel suo insieme di attitudini, interessi, valori, aspettative, abilità sociali e caratteristiche personali, quindi quell'insieme di dinamiche relative al proprio vissuto e alla relazione con le persone a lui/lei vicine, (iii) professionale, relativa agli aspetti della transizione alla vita professionale, a cui si correlano competenze relative alla futura occupazione.

L'approccio formativo proposto dal modello di *TF* é di tipo olistico, in quanto mira a costituire uno spazio formativo per gli studenti di nuovo accesso che consenta di sviluppare una formazione globale, fondata sullo sviluppo delle competenze trasversali, in particolare di quelle relazionali e comunicative. A tal fine si propone agli studenti la possibilità di definire il proprio progetto formativo e professionale (PFP): tale strumento rappresenta una strategia atta a incentivare la motivazione agli studi universitari per potenziare il rendimento e il successo accademico.

Dallo Studio 4, e nello specifico, dall'analisi dei Diari di Bordo compilati dagli studenti, individualmente e volontariamente al termine delle sessioni di tutorato, si denota come il Tutorato Formativo abbia avuto un impatto sul percorso formativo degli studenti. L'analisi del contenuto delle risposte dei Diari, realizzata con elaborazione "carta e matita", ha consentito la creazione di categorie *ex post*, che evidenziano il senso formativo del *TF* nel percorso accademico degli studenti, quali: (i) *TF* come utile strumento per il percorso accademico e professionale, per l'importanza di aver chiarito alcuni dubbi fondamentali dell'inizio percorso ed emerge e anche per l'utilità di essere stati guidati nella conoscenza del contesto; (ii) l'importanza del clima positivo del piccolo gruppo, luogo in cui integrarsi e conoscere i compagni di CdS; (iii) il *TF* come utile strumento per contenere le emozioni legate al percorso di studio, in quanto gli incontri sono stati percepiti come spazio formativo in cui contenere alcune emozioni legate allo studio; (iv) l'importante per il nuovo

approccio del Tutor docente.

Il Progetto Formativo e Professionale (PFP), presentato agli studenti come strumento per connettere tutti i contenuti proposti nel *TF* e in relazione al proprio percorso, non é stato utilizzato in termini così produttivi come si sperava. In accordo con Romero (2004) il PFP fa parte del progetto di vita di ogni persona e rappresenta la relazione di ognuno con il proprio ruolo professionale, per la costruzione attiva del proprio percorso professionale in cui si manifesta l'immagine di sé, unite all'apprendimento di conoscenze e competenze specifiche e trasversali, che si concretizza in un piano di azione per il proprio sviluppo personale e sociale. Con il PFP lo studente ha la possibilità di pianificare il proprio percorso di studio a breve, medio e lungo termine, progettando le proprie mete accademiche, personali e professionali, raccogliendo "evidenze" del suo percorso formativo in un portfolio (certificati di attività e incontri, attività realizzate, stage, soggiorni studio, ecc.), e argomentando e riflettendo su quanto realizzato e su quello che si vorrà realizzare in termini anche professionali.

Quali sono le peculiarità del modello TF Italiano?

L'obiettivo applicativo 8, aveva come scopo quello di individuare le linee guida per l'esportazione del modello "italiano" di Tutorato Formativo in altri contesti come Buona Pratica.

Rispetto al modello originario, l'adattamento nel contesto padovano ha dimostrato da subito delle necessità proprie, dovute ad una serie di fattori caratterizzanti del contesto in cui é stata progettata e realizzata la sperimentazione, quali: (i) differenze logistiche e strutturali rispetto al contesto in cui si sviluppa il modello de *tutoría de carrera*. L'Università di Padova conta circa 58 Mila iscritti contro i 23 Mila dell'*Universidad de la Laguna*. L'Università di Padova, a differenza de *la Laguna*, non é organizzata in Campus, bensì aule, Servizi e uffici sono presenti in tutta la città. Gli iscritti ai primi anni dei CdS italiani sono molti di più rispetto a quelli spagnoli e questo comporta una gestione differente della didattica. (ii) La cultura dell'orientamento, decisamente più forte nel contesto Spagnolo, in cui gli studenti sono fin dalla Scuola dell'infanzia educati a riconoscere la figura del Tutor docente, presente nelle scuola di ogni ordine e grado, fino all'Università. (iii) Forte istituzionalizzazione del *peer tutoring* nel contesto padovano. Da circa quindici anni l'Università di Padova, infatti, ha adottato come modello di tutorato universitario la strategia educativa del *peer tutoring*, fortemente riconosciuta e apprezzata a livello nazionale e internazionale, tanto da essere un punto di riferimento come Buona Pratica nazionale⁴¹. La "storia" del Servizio Tutorato di Padova ci ricorda che il primo modello di tutorato adottato affidava ai docenti la funzione di tutor (Arcuri *et al.*, 2002). Non tutti i docenti designati a tale ruolo riuscivano

⁴¹ Per approfondimenti si rimanda a Da Re e Zago, 2014b.

in termini pratici a svolgere la funzione e, inoltre, per gli studenti non risultava facile, in termini relazionali, rivolgersi a un docente per manifestare qualche tipo di problema. Così si passò al modello del *peer tutoring* affidando l'azione di tutorato ai "Tutor Junior", studenti dei CdS Magistrale o del Dottorato fungono da accompagnatori della matricola e che hanno il compito di monitorare gli studenti con problemi di carattere accademico, relativamente l'ambito informativo o didattico, ma sempre supervisionati da un docente.

Dalle specificità emerse dalla valutazione dello Studio 4, emerge come risultato della ricerca la nascita di un modello di Tutorato Formativo italiano, e nello specifico padovano. Risulta essenziale, per un buon funzionamento del modello adattarlo al specifico contesto, alla sua storia, cultura, tradizioni pedagogiche.

Il modello padovano si caratterizza per alcune peculiarità che sono emerse dallo Studio 4 e che sono:

- La riduzione del numero di sessioni annuali di *TF* rispetto al modello proposto dalla Facoltà di *Educación dell'Universidad de la Laguna*. Le attività sono state incentrate, come da modello di riferimento, sugli assi personale, accademico e professionale, con una maggiore propensione delle attività di carattere accademico.
- La maggiore azione in termini di *empowerment* sugli studenti e sui tutor stessi, stimolando autoefficacia e autodeterminazione, contrastando, in seconda battuta, il *drop-out* universitario.
- Dai dati raccolti emerge forte e essenziale l'utilizzo della strategia del *peer tutoring*. "*I Tutor studenti sono imprescindibili*" é quello che emerge dallo Studio *Delphi* ai Tutor docenti, rappresentando, quindi, un valido supporto per gli studenti. Questo apporto fondamentale dei Tutor studenti ha portato il modello a caratterizzarsi e discostarsi dal modello originario in termini di collegialità nella progettazione e pianificazione delle attività del Programma di *TF*: gli incontri di coordinamento e la progettazione in itinere delle attività é stata realizzata congiuntamente dai Tutor docenti e dai Tutor studenti. In questi termini si promuove la filosofia della partecipazione reale e democratica alla presa decisionale nell'Istituzione di *Studenti Voice* (Grion e Cook-Sather, 2013), movimento pedagogico europeo che auspica un passaggio di approccio relativo alla partecipazione universitaria da "studenti-utenti" a "studenti-partner dell'Istituzione".

La metodologia collaborativa di co-costruzione del piano delle attività e delle attività stesse é risultata essere un elemento di rilevante importanza del modello, coniugando la metodologia del modello tutoriale di riferimento alle specificità e, dunque, alla conoscenza approfondita del

contesto da parte degli attori coinvolti (Tutor studenti, Tutor docenti, servizi di Ateneo e studenti stessi).

- Altra innovazione del modello padovano é stata quella di valutare il modello, non solo in termini di valutazione del processo e della soddisfazione, ma anche in termini di efficacia degli interventi, utilizzando un disegno quasi-sperimentali con l'utilizzo di una tecnica di abbinamento statistico (*Statistical Matching*) o confronto a coppie, che ha previsto la creazione di un gruppo di controllo *ex-post*, composto dai soggetti non-trattati più simili, nelle caratteristiche osservabili, agli studenti trattati, ossia a coloro che hanno partecipato alla sperimentazione. Questo ci consente non solo di leggere i risultati in termini soggettivi, ma anche di rilevare quanto l'intervento messo in atto sia risultato efficace. Questo ci permette di valutare anche in termini oggettivi l'impatto della sperimentazione a livello di *performance* accademica.
- Il modello di *TF* adattato al contesto italiano ha previsto un *mix* di incontri su tre livelli di tutorato: *tutoring*, *peer tutoring* e *service tutoring*. L'apporto dei Servizi dell'Ateneo é stato valutato positivamente da tutti gli attori. La rete integrata dei Servizi ha avuto una duplice funzione: da una parte quella di informare circa la molteplicità di opportunità che l'Università di Padova offre e che sono organizzate dai diversi Servizi esistenti dell'Ateneo; dall'altra di orientare a un corretto utilizzo dei Servizi di Ateneo con un beneficio anche per i Servizi stessi. Nel modello i Servizi universitari divengono parte integrate dell'azione formativa in collaborazione con docenti, studenti tutor, centrando la loro azione sullo studente e sul suo progetto formativo e professionale.
- In termini di costruzione del *setting* emerge dai risultati, la possibilità di organizzare molto più liberamente la disposizione delle aule e degli orari nel contesto spagnolo, per una maggiore disponibilità di spazi e per una più fluida gestione degli orari. Inoltre, elemento importante da sottolineare, nel modello spagnolo l'attività viene riconosciuta e creditizzata non solo per gli studenti, ma anche per Tutor docenti e Tutor studenti.

In termini generali emergono dallo Studio 4 delle valutazioni significative relative alla partecipazione che influiscono su questa dimensione, quali: (i) la gestione da parte del CdS, inteso come organizzazione generale e disponibilità del contesto, (ii) il ruolo dei docenti del primo anno, relativo al loro coinvolgimento e all'influenza del loro ruolo in termini di motivazione alla partecipazione degli studenti, (iii) disponibilità e impegno dei tutor, proporzionale alla riuscita delle attività e del Programma stesso.

In riferimento all'adeguatezza delle attività proposte rispetto agli obiettivi del *TF* e alle necessità degli studenti, emerge che: (i) sono state proposte attività che hanno incentivato la ricerca

di informazioni, favorendo l'integrazione al contesto accademico e potenziando la consapevolezza degli studenti in termini accademici, professionali e personali, al fine di favorire il loro sviluppo olistico, (ii) é indispensabile vincolare i contenuti delle attività del *TF* al CdS, alle sue peculiarità e alle dirette esigenze e bisogni degli studenti partecipanti, (iii) le azioni di *tutoring* realizzate rispecchiano appieno il modello educativo del SEIS, che vede lo studente come parte attiva del processo formativo.

Se consideriamo le condizioni in cui si é sviluppato il *TF* nella sperimentazione: (i) é indispensabile potenziare la formazione dei Tutor docenti e studenti, come emerge dalla valutazione, tramite incontri seminariati realizzati da esperti e con la realizzazione di incontri di condivisione dell'esperienza dei diversi contesti, (ii) é di rilevante importanza la costruzione del *Setting* (aule e orario) per favorire la partecipazione degli studenti.

Se facciamo riferimento all'utilità degli strumenti messi a disposizione emerge dalla valutazione: (i) lo scarso utilizzo di *Moodle*, strumento pensato sia per condividere i materiali, per gestire la comunicazione e sia come strumento di monitoraggio del Programma. Dato confermato anche dallo Studio 3 per quanto riguarda il modello di riferimento. La piattaforma non ha riscosso molto successo da parte dei partecipanti, sia da parte dei gruppi di lavoro (Tutor docenti e Tutor studenti) sia da parte degli studenti partecipanti. Alcune proposte che sono state prese in considerazione per migliorare la comunicazione tra i partecipanti sono state l'utilizzo di tecnologie alternative, quali *Facebook* e *WhatsApp*, che hanno dato buoni risultati. (ii) Le schede sono state valutate positivamente da parte dei partecipanti, ma come base di partenza del lavoro, come "canovaccio" delle attività da realizzare. Alle schede sono sempre stati uniti incontri di coordinamento e di formazione, con tempistiche diverse a seconda del contesto. Inoltre, le schede sono state utilizzare come base di partenza e di riflessione, per implementarle, arricchirle e adattare le attività agli specifici contesti. I calendari delle attività sono stati "cuciti addosso" ai diversi contesti, a partire dalle diverse necessità degli studenti, e ricalibrando in itinere la proposta delle attività proprio a partire dai bisogni specifici dei diversi gruppi. (iii) I Diari degli eventi di apprendimento, introdotti *ex novo* nel modello padovano, sono stati valutati positivamente dai Tutor studenti. Tuttavia, in alcuni casi, non sono stati compilati nella maniera puntuale richiesta, ossia facendo specifico riferimento al modello di Munari (2011), ma solamente come esplicitazione di momenti particolarmente significativi del percorso realizzato come Tutor studenti.

Se si considerano le difficoltà incontrate, il problema principale é risultato essere la scarsa partecipazione degli studenti al Programma. Risulta essere contraddittorio il fatto che attività di questo tipo, pensate per contrastare un fenomeno così ampio come quello del *drop-out*, siano

effettivamente prese in considerazione da un numero basso di studenti. All'opposto, chi partecipa dichiara di essere molto soddisfatto delle attività e del percorso realizzato (grado di soddisfazione medio 3,9 su scala auto ancorante da 1 a 5 (con un valore minimo e 5 valore massimo), per SCS 4,3, per SEF 3,2 e per ING_MEC 4,2).

La soddisfazione generale dei partecipanti (Tutor docenti, Tutor studenti, Studenti e servizi) al *TF* é positiva, ma con alcune proposte di miglioramento di carattere organizzativo (come ad esempio, la collocazione dell'orario e delle aule, non collocare incontri di *TF* nel periodo precedente agli esami, migliorare la comunicazione interna ai gruppi, ecc.), e di carattere formativo (come ad esempio, rivedere alcune attività valutate di poco contenuto, aggiustare la collocazione di alcuni interventi spostandoli dal secondo semestre al primo o viceversa, ecc.).

Quali sono le teorie pedagogiche che fondamentano il Tutorato Formativo? Qual é il senso pedagogico del Tutorato Formativo?

Le teorie pedagogiche che mettono le basi al tutorato si possono correlare alla teoria socio-costruttivista, che prevede un approccio sempre più attivo nella costruzione delle conoscenze, grazie alla mediazione sociale che facilita l'acquisizione dei saperi, verso l'autonomia. Tra i principali Autori che fondamentano questa teoria si ricordano Vygotskij (1934/1990), in riferimento alla "zona di sviluppo prossimale", intesa come la possibilità di potenziare l'acquisizione di abilità se si é guidati da un adulto o da un pari competente; e Bruner (1983) il quale analizzò il ruolo del tutor come mediatore, nello specifico riferito all'azione di accompagnamento che realizza, definendone sei funzioni (per approfondimenti si rimanda al Capitolo 1).

Il senso pedagogico che sottostà al Tutorato Formativo si può racchiudere nella dimensione educativa dell'accompagnamento. In accordo con Biasin (2010) va inteso come un modello di relazione che viene interpretato come un legame di proiezione e di valorizzazione, che in ambito educativo, rappresenta un rapporto formativo incentrato su modalità partecipativa, che richiama la centralità della persona da accompagnare, con una struttura meno asimmetrica rispetto a quella della tradizione pedagogica. Da molti Autori viene messo in rilievo il senso educativo dell'azione dell'accompagnamento (Biasin, 2010; Le Bouëdec, 2007; Paul, 2004). In letteratura l'accompagnamento degli studenti universitari può assumere forme diverse, ma nella sua realizzazione pratica riveste soprattutto una funzione di carattere preventivo e orientata alla facilitazione dello sviluppo di competenze specifiche e trasversali (Flórez e Tobón, 2001).

Per quanto riguarda le azioni tutoriali, si evidenzia l'importanza di interventi atti al sostegno e allo sviluppo del percorso accademico, in termini di responsabilità, autonomia e partecipazione al contesto universitario, al fine di facilitare il processo di apprendimento degli studenti e di supportarli

nelle scelte accademiche.

La dimensione dell'accompagnamento si realizza nel tutorato tramite l'azione del tutor, sia esso uno docente o un pari, e consiste nel facilitare il processo di apprendimento degli studenti e favorire la loro integrazione nel nuovo contesto accademico, accompagnando gli studenti nel nuovo percorso di studio, al fine di potenziare la loro maturità e per supportare gli studenti nelle scelte personali, accademiche e professionali.

I fondamenti pedagogici su cui si basa il Tutorato Formativo riguardano, da un lato, il modello del *tutoring* e, dall'altro, quello del *peer tutoring*. Il primo si àncora al nuovo contesto normativo europeo che prevede la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, per la costruzione di un sistema educativo condiviso e di qualità, proiettato alla competitività internazionale. In questa prospettiva il Docente universitario riveste il ruolo di Tutor docente. In questa veste, il docente si caratterizza per essere un agente di accompagnamento continuo dell'alunno che lo aiuta a capire quali sono le sue mete e come le può raggiungere, che lo supporta nei momenti di scelta guidando il processo di apprendimento, lo sviluppo delle diverse competenze, la riflessione personale, l'apprendimento e l'autonomia. Il Tutor docente non smette di insegnare le conoscenze specifiche dei suoi insegnamenti, ma riveste anche un ruolo educativo, qualunque sia la disciplina che insegna. Si assiste a un passaggio dalla figura del docente come specialista (Istruttore) che agisce in una dimensione d'insegnamento, al docente con competenze anche educative (Educatore) che opera in un'ottica di apprendimento, mettendo lo studente al centro del processo educativo. Il ruolo del Tutor docente prevede un'azione di accompagnamento continua per tutto il percorso di studio da parte del docente (Álvarez, 2014d).

Il secondo fondamento pedagogico è quello del *peer tutoring*, che si inserisce all'interno del più vasto orizzonte della *peer education*, ossia l'azione educativa agita dal tutor. Come hanno osservato Pellai *et al.* (2002, p. 77) “dal punto di vista letterale per educazione tra pari si intende il rapporto di educazione/influenza reciproca che a livello formale e/o informale instaurano tra loro persone afferenti a un medesimo gruppo di riferimento”. La relazione educativa che si instaura tra tutor e *tutee* consente di creare ricadute positive non solo in chi riceve l'azione di accompagnamento, ma anche nel tutor stesso che viene definita in letteratura come “effetto tutore”, consentendo al tutor di valorizzare l'immagine di sé prendendo coscienza delle proprie capacità e potenzialità. Questo processo comporta, così, un “apprendimento per riformulazione” che consiste nel rivedere le conoscenze che il tutor di volta in volta applica e di sviluppare e potenziare l'elaborazione meta cognitiva delle funzioni realizzate (Barnier, 2000; Gemma, 2010). Il *tutoring* è “umanamente gratificante” (Goodlad, 1979; Topping, 1997) e da una parte consente la

partecipazione attiva e il confronto di tutti i partecipanti, e dall'altra agisce in termini di *empowerment* sui tutor stessi, stimolando autoefficacia e autodeterminazione (Croce e Gnemmi, 2003).

Il concetto di sostegno e di accompagnamento, secondo una prospettiva costruttivista, afferma che più che trarre conoscenza dalla realtà, la realtà solo esiste nel modo in cui la costruiamo. La conoscenza e le competenze che si potenziano tramite azioni tutoriali sono il prodotto di un processo di costruzione, che prevede il coinvolgimento diretto del Tutor docente (o Tutor studente) e dello studente, in forma attiva. Il tutor dispone di una "cassetta degli strumenti" da utilizzare per accompagnare gli studenti nel loro percorso di studio. Il Docente dispone della sua competenza come docente ed educatore, conosce il contesto di studio dalla prospettiva dell'insegnamento e pertanto conosce le difficoltà ad esso insite e può quindi accompagnare lo studente al successo accademico. Il processo di apprendimento-accompagnamento degli studenti da parte del Tutor docente si sviluppa su più fronti: l'apprendimento-accompagnamento specifico del singolo insegnamento, che si realizza in un momento specifico del percorso accademico dello studente (*tutoría académica*), e l'apprendimento-accompagnamento circa le competenze generiche e trasversali, che si realizza in forma continua, per tutto il percorso accademico (*tutoría de carrera*). Assieme, queste due dimensioni, consentono lo sviluppo formativo olistico dello studente, permettendogli di pianificare e progettare il suo percorso di studio a breve, medio e lungo termine (Progetto formativo e professionale).

Il Tutor studente, invece, parte dalla sua esperienza di studente maturata negli anni subito precedenti, e la mette a disposizione dei suoi colleghi appena arrivati all'Università: conosce il contesto di studio dalla prospettiva dello studente, in termini operativi e diretti, e favorendosi del suo ruolo, può alla pari interagire con gli studenti in maniera efficace.

Nello spazio educativo del Tutorato Formativo lo studente rappresenta il fulcro dell'azione educativa, ed è accompagnato dal tutor per tutto il suo percorso di studio, con particolare attenzione al primo anno di studio, che risulta essere il più critico in termini di integrazione al contesto accademico, come testimoniato da numerosi studi internazionali, e il più probabile per abbandonare gli studi. Il Tutorato Formativo è, quindi, un insieme di attività in cui il tutor lavora in piccolo gruppo con gli studenti, al fine di garantire un servizio personalizzato del percorso accademico e di favorire l'adattamento degli studenti agli studi universitari, la loro soddisfazione come studenti, e in termini generali una diminuzione del *drop-out* e un potenziamento del rendimento accademico in accordo con Álvarez (2002). Citando la definizione di García Nieto, *et al.* (2005, p. 195) possiamo definire il docente tutor come quel docente che ha una "personalità capace di influire positivamente

sugli altri, sensibilità per capire i problemi giovanili e le capacità di instaurare relazioni cordiali con gli altri” (nostra traduzione).

In conclusione a questo lavoro di Tesi, si vuole collegare il senso pedagogico del lavoro qui presentato a due concetti essenziali per un Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche dell’Educazione e della Formazione, come base di riflessione sul significato epistemologico del tutorato. Trattasi della “Pedagogia” e dell’”Educazione”.

Il termine “Pedagogia” deriva dal greco παιδαγωγία (ragazzo), da παιδος (*paidos*: bambino) e ἀγωγός (condurre, accompagnare). La pedagogia é la scienza che studia l’educazione (i processi educativi) e la formazione dell’uomo nella sua totalità, riflessione scientifica sul processo educativo. Ha come oggetto di studio l’uomo, lungo tutto il ciclo di vita.

La parola “Educazione” deriva dal latino “*ex*” e “*duco*”: “*ex*” (da, di, fuori) e “*Duco*” per “*Ducere*” (condurre fuori, trarre), intesa letteralmente come l’evoluzione da dentro a fuori, al fine di svolgere le buone inclinazioni dell’animo e le potenze della mente, e combattere le inclinazioni non “buone”, ovvero tutto ciò che devia dalla piena realizzazione di sé in un equilibrato rapporto con la società e la cultura in cui il soggetto si trova a vivere.

Secondo il *Dictionary of Education* (1959, p. 202, nostra traduzione), l’educazione si declina come “*l’insieme di tutti quei processi, per mezzo dei quali, una persona sviluppa abilità, atteggiamenti e altre forme di comportamento di valore positivo, nella società in cui vive*”.

Secondo il *Diccionario de ciencias de la educaciòn* (1984, p. 359, nostra traduzione) “*la difficoltà di distinguere l’educazione dalla pedagogia é la stessa che incontreremmo volendo separare l’azione dal pensiero o la pratica dalla teoria*”. Come per Visalberghi (1986), la pedagogia é la Scienza che studia l’educazione e che dà origine alle Scienze dell’Educazione, un insieme di discipline che, in modi e forme diverse, s’intrecciano con la pedagogia. Vista sotto questa luce, la pedagogia ha così una molteplice azione conoscitiva, a seconda di quale sia la sua intenzione, se quella conoscitiva ed empirica, o d’impronta storica e filosofica, o ancora di riflessione e indagine circa l’azione didattica e valutativa o, infine, relativa alla dimensione dei bisogni speciali.

L’educazione fa riferimento a un processo complesso, di conoscenza, sviluppo, crescita. Si rappresenta come un insieme di “*azioni con le quali gli uomini cercano di migliorare permanentemente sotto qualche aspetto la compagine delle disposizioni psichiche di altri uomini o di impedire il formarsi di disposizioni da loro giudicate cattive*” (Zago, 2013, p. 10). Un processo di conoscenza di sé, del contesto, di valori e di norme della e nella società. L’educazione non é una

azione facilmente osservabile, non é concreta né tangibile, ma può essere identificata se letta come un insieme di azioni educative che hanno l'obiettivo di migliorare un soggetto in alcuni aspetti potenzialmente modificabili.

Questa doverosa premessa ci consente di riflettere su quale nesso conoscitivo, epistemologico e applicativo esista tra la pedagogia, l'educazione e il tutorato.

Come già sottolineato nel Capitolo 2, il termine tutor é di origine latina e deriva direttamente dal sostantivo “*tutor*”, e connesso all'aggettivo “*tutus*”, e al verbo “*tutari*”, ossia definibile come “colui che cura, che sostiene, che protegge, che dà sicurezza”, se ci riferiamo al sostantivo; come “proteggere, difendere, custodire” se ci riferiamo al verbo; e tutti i termini citati rimandano a un'accezione di cura, protezione, vigilanza (Galli, 1991).

La dimensione che accomuna questi tre segmenti del sapere (pedagogia, educazione e tutorato) é quella della cura, della centralità della relazione educativa e dell'accompagnamento educativo. Cura della persona, in questo caso dello studente, attraverso una relazione educativa intesa come un intervento diretto che ha come fine l'educazione, e che si instaura tra educatore (il Tutor) e l'educando (lo studente) e che si realizza sotto forma di accompagnamento educativo, ossia supporto continuo nel tempo e nel supporto formativo lungo tutto il percorso di studio.

Come ricorda Zago (2013, p. 9), “*fra le tante azioni che gli uomini compiono ci sono anche quelle chiamate “educare”. L'azione educativa si rivolge a persone umane ed é un'azione nella comunità umana o un'azione sociale. L'effetto che l'educatore intende produrre nell'educando é una determinata formazione della personalità: chi educa vuole sotto qualche aspetto rendere l'educando <migliore>*”. Già da qui emerge una prima dimensione di senso: con l'azione tutoriale, l'educatore e, nel nostro caso di studio il Tutor docente, Tutor studente o l'esperto del Servizio, vuole rendere l'educando “migliore”, fornendogli informazioni, supportandolo nel suo processo di crescita maturativa, formandolo in alcune competenze trasversali utili per il suo percorso di studio, rendendolo autonomo nelle sue scelte. Continua Zago (2013, p. 9) “*La condizione che l'educatore vuole produrre nell'educando é generalmente designata come fine o obiettivo dell'azione educativa, l'obiettivo dell'educazione; che si possono intendere come modelli dell'uomo quale uno vuole che questo sia, come costruzioni della personalità immaginate o volute, o ancora come ideali*”. Il secondo elemento, per noi fondamentale, va ricondotto al fine educativo del tutorato. Qual é la finalità dell'azione educativa? La condizione che, nel nostro caso, l'educatore vuole realizzare nell'educando rappresenta la sua crescita in termini personali, accademici e professionali, indirizzarlo nel percorso di studio, fornendogli un supporto orientato al suo successo accademico, supporto consapevole alla sua crescita come studente, verso l'autonomia.

La dimensione che congiunge la pedagogia come scienza e l'educazione al tutorato si

coniuga in un contesto scientifico, con teorie pedagogiche che ne supportano la scientificità degli assunti, alla pratica, intesa come azioni sul campo di sostegno e supporto, nel nostro caso, riferita a studenti universitari.

Per presentare il contesto della nostra ricerca, ci si focalizza sull'azione formativa connessa alla qualità della didattica, azione didattica intesa come la scienza e l'arte dell'insegnamento/apprendimento (Baldacci, 2010; Calidoni, 2009). Il tutorato, letto come sistema di interventi per gli studenti, finalizzato al miglioramento della didattica, permette di sviluppare significative riflessioni circa quale efficacia possa avere l'azione del tutor al fine di risultare strumento valido per lo sviluppo dell'offerta didattica.

Per riassumere, in forma sintetica, ciò che emerge della Tesi di Dottorato possiamo dire che:

- il fenomeno del *drop-out* é un problema molto sentito a livello universitario come testimoniano i dati raccolti e la letteratura analizzata, e anche l'Ateneo di Padova risente del fenomeno, sia in termini di abbandono che di rallentamento degli studi;
- é possibile svolgere sperimentazioni operando opportune selezioni dei casi studio, che permettano di tener conto delle particolarità delle diverse Aree Scientifico-didattiche, in modo da rappresentare situazioni di particolare criticità rispetto ai fenomeni di interesse;
- anche i fattori soggettivi e oggettivi che la letteratura segnala come maggiormente influenti sul rendimento accademico variano di livello e di importanza a seconda dei contesti e di ciò deve tener conto la progettazione di interventi di contrasto e prevenzione del *drop-out*;
- il tutorato universitario rappresenta una valida strategia educativa di contrasto e prevenzione a tale fenomeno e, nello specifico, il modello di Tutorato Formativo si designa come una strategia efficace per potenziare il rendimento accademico degli studenti universitari e per il loro sviluppo olistico;
- lo studio del modello di *tutoría de carrera* della Facoltà di *Educación de la Universidad de la Laguna* ha consentito di analizzare le peculiarità del modello evidenziandone criticità e punti di forza;
- é stato adattato il modello di *tutoría de carrera* al contesto padovano, a partire dalle specificità del contesto stesso. Ne emerge un modello di Tutorato Formativo con elementi di innovazione, che si adatta alle caratteristiche proprie del contesto, ma comunque conforme alle peculiarità del modello di riferimento;

- la sperimentazione ha coinvolto circa 120 studenti di tre CdS, 12 Docenti e 25 Studenti tutor, che sono stati formati al ruolo e che hanno partecipato per l'a.a. 2014/15 alla sperimentazione;
- dalla sperimentazione emerge che i tre contesti hanno risposto in maniera differente, dimostrando che il modello, per poter funzionare, dev'essere calato nel contesto specifico e deve adattarsi, anno per anno, alle necessità degli studenti e alle caratteristiche dei tutor disponibili;
- la valutazione del processo ha rilevato dei punti di forza e delle criticità del modello adattato, sia in termini formativi che organizzativi;
- la valutazione dell'efficacia ha dimostrato che l'intervento di Tutorato Formativo realizzato ha permesso di ridurre il *drop-out* e di migliorare il rendimento accademico nei contesti selezionati.

2. Limiti della ricerca

In merito alla ricerca qui presentata possiamo evidenziare dei limiti che sono emersi durante il suo sviluppo:

- In riferimento allo Studio 3, abbiamo avuto qualche difficoltà nell'organizzare le osservazioni di *tutoría formativa* nella sede dell'*Universidad de la Laguna*, perché i momenti di realizzazione del modello non coincidevano con i periodi di presenza nella sede di co-tutela.
- Se facciamo riferimento alla sperimentazione presentata nello Studio 4, possiamo presentare alcuni limiti e difficoltà riscontrate, quali: (i) problemi relativi alla costruzione del *setting* "spazi-orari": per la carenza degli spazi (soprattutto per il CdS in SEF) e per la difficoltà di coniugare gli impegni di tutti: docenti, Tutor studenti e studenti partecipanti, (ii) cambi improvvisi di lezioni prima o dopo il *TF* che hanno influenzato la partecipazione degli studenti al *TF*, (iii) scarsa partecipazione degli studenti (soprattutto per il CdS in SEF), alcune attività sono state valutate come poco concrete e quindi percepite come poco utili, (iv) difficoltà iniziali di organizzazione, relative alla necessità di "adattare" il modello spagnolo a un contesto molto differente sia a livello organizzativo che formativo.

3. Prospettive future

La ricerca presentata può rappresentare il punto di partenza per aprire una riflessione

pedagogica relativa alla tematica del tutorato e dell'orientamento, diretta verso per la diffusione di una cultura dell'orientamento pedagogico-educativo in Italia, in linea con gli obiettivi del SEIS, la cui finalità é di creare un sistema educativo di qualità.

Di seguito presenteremo alcune proposte per il futuro, organizzate in relazione alle macro aree conoscitive di riferimento, quali: *drop-out*, tutorato e Tutorato Formativo.

Proposte relative al tema del drop-out:

- Anticipare lo studio del fenomeno del *drop-out* agli ordini e gradi precedenti all'Università, e quindi facendo riferimento alla dispersione scolastica, al fine di riflettere su quali siano i fattori che influiscono su questo fenomeno e per favorire la maturazione nello studente di scelte consapevoli, come pure la capacità di affrontare la transizione dalla Scuola Superiore all'Università in maniera adeguata.
- Approfondire la conoscenza di quali siano le determinanti dell'abbandono e i fattori che favoriscono il successo accademico, ponendo in comparazione contesti pubblici e privati e comparando esperienze formative di altri paesi.
- Comparare buone pratiche europee sul tema e intrecciarle alla sperimentazione realizzata, al fine di perfezionare il modello, affinché sia sempre più adeguato a rispondere alle esigenze degli studenti.

Proposte relative al tema del tutorato:

- Sarebbe utile ipotizzare un "adattamento" del modello di Tutorato Formativo proposto come sperimentazione per la Scuola Secondaria, considerando le stesse finalità del modello proposto a livello universitario, ma adattando gli obiettivi specifici alle concrete necessità degli studenti di Scuola secondaria.
- Realizzare una sperimentazione nazionale relativa al Tutorato Formativo, in altri contesti oltre a Padova, al fine di vedere come in altre realtà venga assorbito il modello e per aprire un dibattito nazionale la cui finalità sia di creare uno spazio di dibattito e interscambio di esperienze e di conoscenze scientifiche tra docenti e ricercatori universitari in materia di orientamento educativo e professionale.
- Creare una rete interuniversitaria sul Tutorato Formativo, con altre Università interessate a sviluppare la tematica del tutorato e dell'orientamento per la diffusione di una cultura dell'orientamento pedagogico-educativo, in linea con gli obiettivi del SEIS.

Proposte relative al Tutorato Formativo:

- È necessaria una ulteriore riflessione sulle figure del Tutor docente e del Tutor studente: se pur sia risultata la loro partecipazione soddisfacente, è necessario approfondire la riflessione sui numerosi risvolti pedagogici e sull'importanza educativa di queste figure nel percorso accademico degli studenti.
- Occorre riflettere sulla possibilità del riconoscimento “formale” dell'attività svolta dai Tutor docenti, dai Tutor studenti, dai Servizi dell'Ateneo e dagli studenti stessi. La proposta potrebbe essere quella di prendere come esempio il modello di riferimento e di “creditizzare” le attività di *TF* realizzate. Questo potrebbe avere ricadute positive anche in termini di partecipazione.
- Alla luce della valutazione annuale realizzata nei singoli CdS, vanno riviste le attività si propongono, in relazione alle specifiche necessità degli studenti e di conseguenza vanno create nuove “Schede” di lavoro per i Tutor partecipanti.
- Va potenziata la formazione dei Tutor docenti e dei Tutor studenti organizzando degli incontri pensati *ad hoc* per assolvere, nel miglior modo possibile, il loro ruolo di tutor.
- Va sviluppato maggiormente l'utilizzo del PFP: vanno coinvolti da subito gli studenti nell'utilizzo di questo utile strumento per progettare il loro percorso di studio a breve, medio e lungo termine, riflettendo anche sulla possibilità di rendere questo strumento digitalizzato (rubrica o portfolio online, e_portfolio) per la costruzione di un PFP per il proprio percorso accademico e lavorativo.
- Trattandosi di un modello *de carrera*, il tutorato proposto dovrebbe seguire e accompagnare lo studente lungo tutto il suo percorso di studio e non solamente il primo anno. L'idea potrebbe essere quella di accompagnare gli studenti per tutto il percorso di studio fino all'elaborato finale, con sessioni di Tutorato Formativo pensate per anno di corso. Vanno, però, prese in considerazione le risorse disponibili, intese come disponibilità dei tutor e spazi messi a disposizione dell'Istituzione per la realizzazione delle attività.

La Tesi di dottorato apre piste per continuare questa linea di ricerca, relativa alla relazione tra *drop-out* e tutorato, proponendo Progetti nazionali ed europei; troverà una sua prima forma di esplicitazione nella produzione di materiali di supporto da consegnare come strumenti di lavoro ai tutor.

Da questo lavoro di ricerca sono nati due elaborati finali di laurea triennali, con la supervisione di due Tutor docente, rispettivamente, uno per il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova, con la supervisione della prof.ssa Carla Callegari, uno per il CdS in Scienze Sociologiche, con la supervisione del prof. Claudio Riva.

Un primo risultato in termini di continuità della ricerca é che per l'a.a. 2015/16 il Tutorato Formativo é stato inserito nei progetti sperimentali del Servizio di Tutorato dell'Università di Padova.

4. Linee di ricerca

Dallo studio qui presentato, in merito ai risultati ottenuti e alle riflessioni pedagogiche fin qui proposte, sono emerse delle possibili nuove strade, non affrontate in questo lavoro di Tesi, ma che potrebbero divenire nuove e interessanti linee di ricerca:

- *Linea di ricerca relativa alla relazione tra dispersione scolastica e tutorato:* per approfondire la relazione tra abbandono scolastico e azioni tutoriali, al fine di verificare se interventi di *tutoring* e *peer tutoring* nella Scuola Secondaria possano avere un'influenza sull'abbandono scolastico e sul miglioramento del rendimento scolastico degli studenti della Secondaria.
- *Linea di ricerca relativa al Tutorato Formativo connesso al tirocinio:* per approfondire la relazione tra le competenze trasversali e la pratica nei diversi contesti formativi.
- *Linea di ricerca relativa a al Tutorato Formativo e agli sbocchi occupazionali:* per approfondire la relazione tra le competenze trasversali e i diversi contesti professionali.
- *Linea di ricerca relativa a al Tutorato Formativo e ai CdS Magistrali e alle Scuole di Dottorato:* adattare il modello ad altri contesti formativi, per facilitare l'integrazione degli studenti nelle nuove realtà e per la personalizzazione del loro percorso di studio.

ANEXO TESIS EN CASTELLANO

La tutoría formativa como estrategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios

Il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del drop-out universitario e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	9
Índice general	11
Resumen en italiano	21
Resumen en castellano	22
Resumen en inglés	23
Introducción en italiano	25
Introducción en inglés	34
CAPÍTULO 1. Marco teórico: fracaso, abandono y rendimiento académico	41
1. Drop-out universitario	41
1.1.Introducción	41
1.2.Fracaso académico en Europa	41
1.3.Fracaso académico en Italia y España	42
2. Las dimensiones del fracaso académico y del rendimiento académico: los conceptos	45
2.1.Estudio bibliométrico: el fracaso académico en la literatura.....	45
2.1.1. El número de las publicaciones	45
2.1.2. Contenido de las publicaciones	46
2.2.Abandono y Universidad	48
2.3.Definición de los conceptos del fracaso académico	49
2.3.1. Abandono VS Licenciatura	51
2.3.2. Cambio de grado, de Universidad y retraso en los estudios	52
3. Los modelos y las causas del abandono	52

3.1.La transición Secundaria-Universidad	52
3.2.Los problemas del abandono para el sistema educativo	54
3.3.Causas e modelos	56
3.3.1. La multi-causalidad	57
3.3.2. Modelos y causas del fracaso académico	59
a. Modelo de adaptación	60
a.1. Las causas sociales	62
a.2. Las causas familiares	62
b. Modelo estructural	63
b.1. Las causas institucionales	63
c. Modelo economicista	64
c.1. Las causas económicas	64
d. Modelo psicopedagógico	65
d.1. Las causas psico-educativas	67
d.2. Las causas evolutivas	68

CAPÍTULO 2. Marco teórico: La tutoría universitaria, una estrategia para enfrentar el abandono y para la mejora del rendimiento académico 69

1. La nueva realidad en la Educación Superior	69
1.1.Introducción	69
1.2.El proceso de Bolonia y el nuevo sistema universitario en Europa	70
1.2.1. El proyecto <i>Tuning</i> y el aprendizaje por competencias	72
1.3.El rol del profesor universitario en el EEES: un nuevo enfoque en la enseñanza universitaria	73
1.4.Raíces históricas y teorías educativas de referencia de la tutoría	76
2. Las necesidades de los estudiantes universitarios y los modelos de acompañamiento: la tutoría.....	77
2.1.La importancia del asesoramiento a los estudiantes y sus necesidades en la nueva Universidad Europea	77
2.2.Modelos de acompañamiento a los estudiantes universitarios: la tutoría	80
2.3.Una definición de tutoría universitaria	84
2.4.El tutor en el Espacio Europeo de Educación Superior	87
2.4.1. Las funciones del tutor	88
2.5.Finalidades de la tutoría en el EEES	90

2.5.1. La tutoría universitaria para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje universitario	90
2.5.2. La tutoría como hilo conductor de la enseñanza universitaria	91
2.5.3. Enfrentar el abandono y fomentar el rendimiento académico	91
2.6.La tutoría en las Universidades Europeas	92
2.6.1. La tutoría en Italia en el nuevo sistema Europeo	95
2.6.2. La tutoría en España: Institucionalización y normas de referencia.....	98
2.6.2.1.La Orientación en las universidades españolas y el Plan de Acción Tutorial	99
2.7.Modelos de tutoría universitaria	100
3. Una estrategia para prevenir y enfrentar el abandono: la tutoría de carrera.....	104
3.1.Definición de tutoría de carrera	104
3.2.Enfoque cognitivo social del desarrollo de la carrera	106
3.3.Los objetivos de la tutoría de carrera	109
3.4.Los ámbitos de la tutoría de carrera	110
3.5.La metodología de la tutoría	110
3.6.Los agentes de la tutoría de carrera: los tutores y los compañeros tutores	111
3.6.1. Características del tutor y funciones en relación a la tutoría de carrera	111
3.6.2. El compañero tutor en la tutoría de carrera	114
3.6.3. Estrategias para llevar a cabo tutoría: la tutoría entre iguales	115
3.6.3.1.Los orígenes de la tutoría entre iguales	116
3.6.3.2.Las formas de la tutoría entre iguales	117
3.6.3.3.Los beneficios de la tutoría entre iguales	118
3.6.3.4.Referencias pedagógicas y epistemológicas de la tutoría entre iguales	119
3.6.4. Estrategias para llevar a cabo la tutoría: la tutoría de Servicios	121
3.7.La importancia de la formación de los tutores	121
3.8.Algunas experiencias de tutoría de carrera en Europa	123
3.8.1. La experiencia inglesa.....	123
3.8.1.1.La Universidad de Oxford	124
3.8.1.2.La Universidad de Lancaster	124
3.8.2. La experiencia en Francia	125
3.8.3. La experiencia en Alemania.....	125
3.8.4. La experiencia en los Países Bajos	125
4. La tutoría en la Universidad de la Laguna y en la Universidad de Padua	126

4.1.La tutoría en la Universidad de la Laguna	126
4.2.La tutoría formativa de carrera en la Facultad de Educación	129
4.2.1. Los objetivos y las actividades	129
4.2.2. La temporalización y la evaluación	130
4.2.3. Las funciones del tutor en el POAT de la ULL	131
4.3.La tutoría en la Universidad de Padua	132
4.3.1. El Servicio de tutoría en Padua: el modelo de la Universidad de Padua	132
4.3.1.1.Organización del Servicio de tutoría en Padua	134
4.3.1.2.Las actividades	136
4.4.Comparación de la tutoría de la ULL y de la de UNIPD	138
4.4.1. Las principales diferencias de los dos contextos	139
4.4.2. Algunas similitudes de los dos contextos	143
CAPÍTULO 3. Proyecto de Tesis (en italiano)	145
1. Problema y contexto de la investigación	145
2. Hipótesis de la investigación.....	146
3. Preguntas de la investigación	146
4. Objetivo general	147
5. Objetivos específicos.....	148
5.1. Objetivos de la investigación	148
5.2. Objetivos de intervención	150
6. Metodología y estructura de la investigación	152
7. Evaluación de los resultados	156
7.1 Para el Proyecto de investigación.....	156
7.2 Para la experimentación	156
8. Temporalización de la investigación: fases de la investigación y calendarización.....	157
8.1 Diseño y recogida de información: diseño del Marco teórico	158
8.2 El diseño de la metodología de la investigación: diseño de la investigación.....	159
8.3 El análisis de los datos y la interpretación de los resultados	159
9. Co-tutela de Doctorado	159
CAPÍTULO 4. ESTUDIO 1: Análisis de la deserción y del rendimiento en la Universidad de Padua: el marco desde los datos de archivo	161
1. Introducción	161

2. Análisis de los datos relativos a la primera dimensión: los indicadores relacionados con el fracaso académico	165
3. Análisis de los datos relativos a la segunda dimensión: los indicadores de rendimiento ...	172
4. Análisis de los datos relativos a la tercera dimensión: los indicadores relacionados con las características generales de los estudiantes	175
5. Selección de los estudios de caso para la experimentación: datos e interpretaciones	178
6. Análisis factorial	182

CAPÍTULO 5. ESTUDIO 2: La encuesta *on-line* entre los estudiantes 187

1. El diseño de la encuesta	187
1.1.Finalidades y objetivos de la encuesta	187
1.2.Los participantes	187
1.3.El instrumento	188
1.4.Los factores individuales y los factores contextuales	189
1.5.La estructura de la encuesta: los itinerarios	191
2. Temporalización y modalidades de la administración	196
2.1.La construcción de los <i>Token</i> , los envíos y los recordatorios	196
2.2.Mensajes de texto de la encuesta	197
2.3.La integración con los datos administrativos.....	199
3. Los pre-test	199
3.1.Los resultados de los pre-test.....	200
4. Lista de preguntas y códigos	200
5. La construcción de la base de datos	210
6. Las tasas de respuesta	211
7. Transformaciones.....	213
7.1.El índice de síntesis “decisión consciente e informada”	214
7.2.El índice de síntesis “capacidad de estudio” y “motivación”: el método de estudio	216
7.3.El índice de síntesis “rendimiento”	217
7.4.El índice de síntesis “conocimiento y uso de la tutoría”	218
7.5.El índice de síntesis “satisfacción con las relaciones universitarias”	219
7.6.El índice de síntesis “experiencia universitaria en la familia”	219
7.7.El índice de síntesis “situación laboral”	220

7.8.El índice de síntesis “regularidad formación previa”	221
7.9.El índice de síntesis “frecuencia”.....	221
7.10. El índice de síntesis “en sede”	222
7.11. El índice de síntesis “beneficios económicos”	223
7.12. El índice de síntesis “rendimiento y expectativas de la regularidad”	223
7.13. Síntesis de los índices	225
8. Análisis de las preguntas en el cuestionario sin transformaciones	225
8.1.Promedio de las notas de los exámenes	225
8.2.Conocimiento de los Servicios Universitarios	226
8.3.La satisfacción con los aspectos organizativos de grado	227
8.4.Satisfacción general	228
8.5.Evaluación de la enseñanza.....	228
8.6.Evaluación de los profesores.....	229
8.7.Sección tutoría	230
8.8.Sección competencias transversales	233
9. Factores de caracterización del grado	237
9.1.Genero	237
9.2.La región de residencia	237
9.3.La edad de la matrícula	238
9.4.La Escuela Secundaria de origen	238
9.5.La nota del diploma	239
10. Las preguntas de investigación	239
11. El análisis de los datos para la verificación de hipótesis de investigación	241
11.1.Influencia de los factores individuales de los estudiantes.....	243
11.2.Influencia de los factores del contexto - del sistema universitario	253
11.3.Influencia de los factores del contexto - de la enseñanza	262
12. Conclusión	266

CAPÍTULO 6. ESTUDIO 3: Análisis del modelo de *tutoría formativa de carrera de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna* y su aplicabilidad al contexto italiano 271

1. Introducción	271
2. Objetivos y técnicas utilizadas	271
3. Evaluación del modelo de tutoría formativa de carrera de la Universidad de la Laguna ...	272
3.1.Necesidades de los estudiantes relacionados con la tutoría	274

3.2. Modelo de tutoría formativa de carrera	275
3.3. Funciones y roles de los tutores y de los compañeros tutores	282
3.4. Coordinación, seguimiento, evaluación y recursos del modelo	286
3.5. Perspectivas futuras	289

CAPÍTULO 7. ESTUDIO 4: De la tutoría formativa de carrera hasta el *Tutorato Formativo*, adaptación al contexto de Padua del modelo español y la definición de un modelo italiano

1. Introducción	293
2. La hipótesis de investigación	293
3. La tutoría formativa	294
4. Las fases del desarrollo de la tutoría formativa	295
4.1. FASE 1: Selección de los contextos y de los participantes	296
4.1.1. Los tutores y los compañeros tutores.....	297
4.1.1.1. Los tutores	297
4.1.1.2. Los compañeros tutores	298
4.1.2. Los estudiantes participantes	299
4.1.3. La tutoría de los Servicios	299
4.1.3.1. La estructura de las reuniones de tutoría de los Servicios	300
4.1.4. El coordinador de la tutoría formativa	300
4.2. FASE 2: La formación	301
4.2.1. La formación de los tutores	301
4.2.2. La formación de los compañeros tutores	302
4.2.3. Reuniones de co-diseño y de co-construcción de las actividades	304
4.3. FASE 3: El diseño	305
4.3.1 Las necesidades de los estudiantes	305
4.3.2 Objetivos de la tutoría formativa	305
4.3.3 Horarios y aulas (<i>setting</i>)	306
4.3.4 Los calendarios	307
4.3.5 La promoción y la presentación a los estudiantes	307
4.3.6 Reconocimiento	308
4.4 FASE 4: La producción	309
4.4.1 Las fichas	309

4.5 FASE 5: La experimentación.....	313
4.5.1 Los tres niveles de tutoría.....	313
4.5.2 Actividades de tutoría	314
4.6 FASE 6: El seguimiento.....	317
4.6.1 Herramientas para la comunicación: la plataforma informática	317
4.6.2 Planificación y organización de los espacios Moodle	317
4.6.2.1 Los espacios Moodle de la tutoría formativa en los grados	318
4.6.2.2 Los tres espacios Moodle de la tutoría formativa para la gestión de la comunicación, de los materiales y de las herramientas	320
4.6.2.3 El espacios de coordinación operativa y comunicativa entre tutores y compañeros tutores	320
4.6.2.4 El espacios Moodle del grado	321
4.6.2.5 El espacios Moodle de cada grupo de tutoría	323
4.6.3 Comunicación en la tutoría formativa	323
4.6.4 Las herramientas para la evaluación	325
4.6.4.1 El diario de los eventos de aprendizaje	325
4.6.4.2 El Proyecto formativo y profesional	326
4.6.4.3 La evaluación continua de las sesiones: los diarios de bordo	327
4.7 FASE 7: La evaluación del proceso, de la satisfacción y de la eficacia del programa de tutoría formativa para el año académico 2014-2015	328
4.7.1 La evaluación del proceso y de la satisfacción	328
4.7.2 Las técnicas para la evaluación del proceso y de la satisfacción.....	330
4.7.3 Los resultados de la evaluación del proceso y de la satisfacción	336
4.7.3.1 La participación de los actores	336
4.7.3.2 Adecuación de las actividades llevadas a cabo en relación con las necesidades de los estudiantes y los objetivos	339
4.7.3.3 Condiciones para la realización de la tutoría formativa	346
4.7.3.4 Utilidad de las herramientas	352
4.7.3.5 Contribución al desarrollo del proceso formativo del alumnado y para la construcción de su Proyecto formativo y profesional	357
4.7.3.6 Dificultades encontradas	361
4.7.3.7 Satisfacción general de los participantes	366
4.7.4 La evaluación de la eficacia de las intervenciones	369
4.7.4.1 El proceso de selección de la muestra de control	373

4.7.4.2 Los indicadores que traducen operativamente los objetivos específicos	377
4.7.4.3 El instrumento para evaluar la eficacia: el cuestionario	381
4.7.4.4 Resultados de la eficacia de tutoría formativa	385
5. Conclusiones	387
CAPÍTULO 8. Conclusiones, limitaciones, perspectivas y líneas de investigación futura (en Italiano)	393
1. Conclusiones Generales	393
2. Limitaciones de la investigación	412
3. Perspectivas futuras	412
4. Líneas de investigación	415
Anexo Tesis en Castellano	417
1. Índice general	417
2. Introdución	427
3. Proyecto de Tesis	436
1. Problema y contexto de la investigación	436
2. Hipótesis de la investigación	437
3. Preguntas de la investigación	437
4. Objetivo general	437
5. Objetivos específicos	438
5.1. Objetivos de la investigación	438
5.2. Objetivos de intervención	440
6. Metodología y estructura de la investigación	442
7. Evaluación de los resultados	446
7.1. Para el Proyecto de investigación	446
7.2. Para la Experimentación	446
8. Temporalización de la investigación: fases de la investigación y calendarización	447
8.1. Diseño y recogida de información: diseño del Marco teórico	448
8.2. El diseño de la metodología de la investigación: diseño de la investigación	449
8.3. El análisis de los datos y la interpretación de los resultados	449
9. Co-tutela de Doctorato	449
4. Conclusiones, limitaciones, perspectivas y líneas de investigación futura	451

1. Conclusiones Generales	451
2. Limitaciones de la investigación	467
3. Perspectivas futuras	468
4. Líneas de investigación	470
Referencias bibliográficas	473
Referencias digitales	508
Índices de las figuras, tablas e gráficos	509
Índice de las figuras	509
Índice de las tablas	510
Índice de los gráficos	515
Índice de los anexos del CD	517

1. INTRODUCCIÓN

La tutoría formativa como estrategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios

La Tesis de Doctorado “*la tutoría formativa como estrategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios*” (Il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del *drop-out* e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari) se llevó a cabo en el XXVIII Ciclo de la Escuela de Doctorado en Scienze Pedagogiche dell’Educazione e della Formazione de la Universidad de Padua, en el marco de la co-tutela internacional con la Universidad de la Laguna, en el Programa de Doctorado en Educación (Línea de Investigación 2: *Diseño, desarrollo, métodos y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje*). La supervisión científica por la sede de Padua la realizó la Profesora Renata Clerici, del Departamento de Estadística de la Universidad de Padua, y por la sede española, el Prof. Pedro Ricardo Álvarez Pérez, del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de la Laguna.

Como señala Trincheró (2002), en la definición de un proyecto de investigación se empieza por la identificación de un tema específico (aquí inherente la investigación educativa), a partir de un problema del conocimiento asociado a él y se continúa con la referencia a un marco teórico bien definido, dónde se encuentren ideas, valores, paradigmas y teorías de referencia para el investigador. En nuestro caso, el problema de conocimiento se refiere, por un lado, al fenómeno de la deserción universitaria y el rendimiento académico en el Espacio Europeo de Educación Superior y por otro, al modelo de tutoría de carrera, como herramienta para enfrentar y prevenir el abandono de la formación y promover el éxito académico.

La hipótesis que se defiende es que las actuaciones tutoriales llevadas a cabo por los profesores tutores y compañeros tutores (estudiantes de la misma titulación, adecuadamente formados) desde un modelo de tutoría de carrera, constituyen herramientas eficaces para prevenir y enfrentar el fracaso en los estudios. A estas acciones de acompañamiento, se pueden añadir las actuaciones que llevan a cabo los Servicios de Información y Orientación de los centros universitarios.

El fenómeno del abandono de los estudios supone un gran desafío para las Universidades de

todo el mundo, ya que, desde diversos puntos de vista, es una prioridad para los sistemas de educación superior, por ser un tema que tiene un gran impacto en el tejido social, educativo, económico y político. Por tanto, son muchas las razones que justifican la necesidad de hacer frente a este problema, tal como se aborda en el capítulo 1 de esta tesis doctoral.

En cuanto a las razones de carácter económico, el abandono tiene un fuerte impacto en la economía como demuestran los estudios de Cecchi (2014). A nivel político, el abandono ha tenido una fuerte relevancia sobre todo a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Sorbona, 1998; Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Berlín, 2003; Comunicado de Bergan, 2005; Comunicado de Londres, 2007), que tenía como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza, con el fin de promover la movilidad europea. A nivel social, el abandono tiene un impacto en la inserción de los jóvenes titulados y por su competitividad en el mundo del trabajo, no sólo a nivel nacional, sino también internacional, como lo demuestran los datos de Istat (2015) y de Almalaurea (Cammelli e Gasperioni, 2014). En el marco pedagógico, se abre una reflexión sobre cuáles pueden ser las estrategias educativas para promover el éxito académico de los estudiantes universitarios y para enfrentar y prevenir el abandono en relación al papel del profesor universitario y a sus funciones de tutor (Álvarez, 2014a; Sanz Oro, 2005; Zabalza, 2002).

La decisión de adaptar el modelo de tutoría de carrera que se viene desarrollando en España al contexto de la Universidad de Padua, se relaciona fuertemente con mis experiencias académicas previas al doctorado, así como con la posibilidad de llevar a cabo el trabajo de doctorado en co-tutela internacional y poder contrastar con otra realidad universitaria, social y cultural, tanto en términos de investigación y enseñanza, como a nivel personal. Además, el tema y los contextos identificados fueron concebidos como una extensión perfecta de experiencias de investigación anteriores al doctorado⁴². Se seleccionó la Universidad de la Laguna porque el tema de la tutoría universitaria se lleva desarrollando desde hace años, no solo como práctica, sino también como tema de investigación.

En relación a una serie de experiencias internacionales llevadas a cabo y de las diferentes acciones tutoriales desarrolladas en el marco académico a nivel europeo, se ha encontrado en el modelo de tutoría de carrera (Álvarez, 2002, 2012a; Álvarez e González, 2008) una buena práctica

⁴² Becaria de investigación (años 2011-2012) para la quinta Unidad (*“Difficoltà di apprendimento degli studenti universitari iscritti ai Corsi di laurea triennali alla luce delle esperienze di tutorato e orientamento finora svolte”* Referente del Proyecto: profesor Giuseppe Zago - STPD08HANE_005) del Proyecto Estratégico de la Universidad del 2008 (*“Difficoltà e disturbi di apprendimento dalla scuola dell’obbligo all’università: rilevazione, intervento e servizi per il territorio”* Referente del Proyecto: profesora Lucia Mason) Línea de investigación: “Evaluar y experimentar intervenciones de tutorías entre iguales en la universidad en apoyo de las dificultades de aprendizaje y el desarrollo del método de estudio universitario”. Becaria de investigación (año 2010) en la Universidad de Padua, Facultad de Educación: estudio y análisis de la cuestiones críticas relativas a la continuidad educativa en la transición de la escuela secundaria hacia la universidad y análisis de los exámenes de ingreso, titulado *“Verso un sistema integrato regionale di istruzione, tutorato e scelte disciplinari nel rapporto Scuola-Università”* Director profesor Giuseppe Zago.

internacional que se ajustaba a las necesidades específicas de la investigación.

El contacto con el prof. Álvarez Pérez de la Universidad de la Laguna y su respuesta positiva a la propuesta de colaboración, me ha dado la oportunidad de realizar 9 meses en co-tutela doctoral en la sede española, alternados en cinco momentos diferentes que nos han permitido diseñar, realizar y terminar todas las fases de la investigación.

La estancia en la Universidad de la Laguna y la participación en diferentes experiencias de trabajo, me permitió incorporarme como colaboradora internacional al equipo de investigación GUFOI (*Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada*) (<http://www.gufoi.ull.es/j2/index.php/integrantes>), dirigido por el Prof. Álvarez Pérez y que contempla entre sus líneas de trabajo, el estudio del fenómeno de abandono académico y su relación con la intervención desde la tutoría universitaria.

El trabajo de investigación que se presenta en la Tesis se divide en dos áreas principales: la primera, el análisis de los fenómenos de referencia desde el punto de vista teórico; la segunda, sobre los estudios que se han diseñados y llevado a cabo para dar respuesta a las preguntas y las hipótesis de investigación.

En primer lugar, se ha definido el marco teórico en el que se encuentran los conceptos de interés, con particular referencia a la situación en Europa. Se examinó, tanto la literatura que analiza el fenómeno del abandono y los fenómenos conexos, como la literatura que analiza las acciones de tutoría y de tutoría de pares en la Universidad.

En el *Capítulo 1* se presenta un análisis del problema del abandono en la Universidad, con una breve descripción de la situación en Europa y en los dos países objeto de la investigación, Italia y España (Álvarez, Cabrera, González, y Bethencourt, 2006; Di Pietro, 2004; Schizzerotto y Denti, 2005; Torrado *et al.*, 2010; Villar, 2010; Zago, Girado, y Clerici, 2014). El análisis de la literatura relativa a estos fenómenos y sus relativos problemas, se llevó a cabo a través de un estudio bibliométrico, utilizando un conjunto de “palabras clave” en Italiano, Inglés y Español (Esp.: fracaso académico, abandono, desvinculazione, retraso académico; It.: *dispersione universitaria, abbandono, fuoricorsismo*; Ing.: *drop-out, withdrawal, study delay*). A partir del concepto de transición educativa de la escuela secundaria a la Universidad, se presentan diferentes aspectos del fracaso académico, los modelos y determinantes del abandono: modelo de adaptación (De Beni, 2006; Landry, 2003; Metz, 2002, Nora, 2002; Pascarella y Terrenzini, 1991; Tinto, 1975, 1993;), modelo estructural (Lujan y Resendiz, 1981), modelo economicista (Albert y Toharia, 2000; Thurow, 1973), modelo psicoeducativo (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Kirton, 2000; Ryan y Glenn, 2003; Yip y Chung, 2005; Wasserman, 2001).

En el **Capítulo 2** se presenta la tutoría universitaria como una estrategia para enfrentar el abandono universitario y para mejorar el rendimiento académico. El capítulo se ocupa de profundizar en cuatro aspectos principales:

- la tutoría como una nueva metodología pedagógica en el Espacio Europeo de Educación Superior,
- el papel del tutor universitario, como actor y promotor de las acciones de apoyo tutorial para la mejora de la calidad de la enseñanza,
- el modelo de tutoría formativa de carrera y el papel del tutor en esta dimensión específica de apoyo tutorial,
- los dos contextos específicos sobre el tema de la tutoría en Italia y España.

El primer apartado hace referencia a la nueva realidad educativa en la educación superior y tiene como objetivo destacar la importancia de la acción tutorial en este nuevo contexto. Para ello se llevó a cabo un análisis pormenorizado de la normativa, que permita comprender la situación actual. Asimismo, se lleva a cabo una reflexión sobre los cambios metodológicos y educativos que se han introducidos recientemente con la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, que pone el estudiante al centro del proceso de aprendizaje (Michavila, 2000; Zabalza, 2002).

En el segundo apartado se aborda la tutoría universitaria en relación con las necesidades de los estudiantes. Se presentan las finalidades y se analiza el contexto de la tutoría universitaria a partir de las definiciones de diversos autores, que describen las funciones del tutor (Álvarez, 2005; Arbizu, Lobato, e Castillo, 2005; Pantoja, 2005). Posteriormente se recogen distintas experiencias de tutoría universitaria europea, con especial atención al contexto italiano y español.

En el tercer apartado se profundiza en el modelo de tutoría de carrera (Álvarez, 2002; Álvarez y González, 2008). A la luz de la literatura y en relación con las experiencias nacionales e internacionales de tutoría y de tutoría entre iguales como intervenciones para enfrentar el abandono en la Universidad, se identificó el modelo tutoría formativa de carrera (Álvarez, 2002), como una estrategia educativa para mejorar del rendimiento académico en el contexto universitario italiano. El modelo se basa, fundamentalmente, en el enfoque cognitivo-social (Lent, Brown, y Hacket, 2004) y en la teoría de la adaptabilidad profesional (Savickas, 2005), en términos de auto-eficacia, responsabilidad y compromiso académico, de acuerdo con una lógica preventiva y proactiva. La tutoría formativa de carrera se podría definir como la tarea que realiza el tutor universitario, quien se preocupa de la formación integral de un pequeño grupo de estudiantes (en torno a 15) a lo largo de los estudios, ayudándoles a descubrir su identidad vocacional y potenciando su desarrollo, no sólo como estudiante, sino también como persona, preocupándose además por su proyección social y profesional (Álvarez y González, 2008). Desde el enfoque de referencia, se presenta el modelo

explicando los objetivos, los ámbitos, la metodología, los agentes (profesores tutores y compañeros tutores) y sus funciones educativas. Se recoge además un apartado dedicado al tema de la tutoría entre iguales. Finalmente, se presentan diversas experiencias europeas de tutoría de carrera.

En el cuarto apartado se realiza un análisis de la tutoría universitaria en dos contextos diferentes: el de la Universidad de la Laguna y el de la Universidad de Padua (Álvarez, 2005; Da Re y Zago, 2014b). Se presentan las dos realidades de acuerdo a un conjunto de dimensiones e indicadores de comparación.

En el **Capítulo 3** se presenta el diseño de la investigación. Dada la complejidad del tema, se organizan los objetivos de la investigación en dos niveles: objetivos de investigación y objetivos de intervención. Se presenta la metodología y la estructura de la investigación y la evaluación de los resultados. Se ha seguido un enfoque mixed multiple metod (Kumar, 2014) que facilita la triangulación (Cohen y Manion, 1990; Guba, 1994) y la integración de resultados cuantitativos y cualitativos (Brannen, 2005; Greene, 2008; Halfpenny, 1997; Onwuegbuzie y Leech, 2005; Teddlie y Tashakkori, 2003, 2009) que se lograron a través de este enfoque interdisciplinar.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se plantearon cuatro estudios específicos:

1. Estudio de los datos administrativos de 104 grados de la Universidad de Padua, para analizar los niveles de fracaso y abandono de los estudios. A partir de este análisis amplio, se seleccionaron 3 titulaciones para el estudio de casos, teniendo como referencia la clasificación de las áreas de conocimiento científico-didáctico (Humanidades, Sociales y Científicos).
2. Diseño y realización de una encuesta *Computer-Assisted Web Entrevistas (CAWI)* en una cohorte de 754 estudiantes de primer año del curso 2012/13 de los 3 grados, para detectar los factores que más influyen en las diferentes áreas de conocimiento científico-didáctico.
3. Análisis del modelo de tutoría de carrera y definición de la aplicabilidad al contexto italiano.
4. Experimentación de acciones de tutoría, tutoría entre iguales y tutoría de servicios en los 3 grados: como referencia el modelo de tutoría de carrera.

En el **Capítulo 4** se presenta el Estudio 1, es decir, el análisis preliminar de los datos administrativos de archivo de la Universidad de Padua, para detectar las características y los problemas de los grados. El análisis de los datos de archivo permitió la creación de una base de datos para medir de los niveles de *drop-out* y de rendimiento académico para las cohortes de 2008-2009 a 2011-2012 en los 104 grados de la Universidad de Padua. Las variables se agruparon en 3 grandes dimensiones: abandono, rendimiento académico, y características de los estudiantes. El análisis factorial permitió la definición de dos factores principales: “*drop-out*” y “movilidad”.

En relación a las dimensiones del abandono, los indicadores son: el número promedio de estudiantes matriculados en el grado de las cohortes 2009-2010 a 2012-2013; la tasa de abandono total en el primer año, la relación entre alumnos que en el primer año de inscripción abandonaron su carrera y los que están aún matriculados; la tasa de abandono en total, la relación entre los estudiantes que abandonan la carrera y los que están aún matriculados; la tasa de salida total, relación entre el total de los que abandonaron la carrera universitaria (abandono, traslados o cambio de titulación) y los que están aún matriculados (dispersión).

Las dimensiones del rendimiento académico se examinó a través de la tasa total de graduación, estudiantes que completaron su grado sin retraso y la tasa total de retraso: la proporción de alumnos aún matriculados después de los tres años y de los que están aún matriculados.

En relación a las dimensiones de las características de los estudiantes se hace referencia al: porcentaje de estudiantes de fuera de la región; el porcentaje de estudiantes que llegan desde el bachillerato; el porcentaje de estudiantes que trabajan.

Respecto a este primer estudio, hay que señalar que los análisis se llevan a cabo como estudios preliminares de referencia para las siguientes, ya que se utilizaran para identificar aquellos grados con mayores tasas de abandono y/o un alto nivel de retraso de los estudios, para proceder a profundizar a través de investigaciones más concretas. Los grados seleccionados se han elegidos como contextos representativos de las áreas de conocimiento científico-didáctico que se consideraron para la experimentación (Educación, Sociología e Ingeniería Mecánica).

El **Capítulo 5** se refiere al Estudio 2, sobre el diseño y la realización de una encuesta Computer-Assisted Web Interviewing (CAWI) con una cohorte de 754 estudiantes de primer año académico del 2012-2013, con la finalidad de detectar las características del fenómeno del fracaso académico en contextos específicos y para medir el conocimiento y el uso de los servicios de tutoría.

La población de referencia la constituyeron los estudiantes matriculados de los tres grados que se identificaron en el Estudio 1, del año académico 2012-2013, que se encuentran en la mitad del segundo año de la carrera.

El cuestionario utilizado para recoger los datos se compone de una selección razonada de preguntas y secciones de otros cuestionarios utilizados en encuestas nacionales e internacionales, en relación con los objetivos específicos, con el fin de definir un instrumento que, con los ajustes y correcciones apropiadas, fuera capaz de responder a los objetivos específicos de la investigación.

La encuesta consta de seis apartados (1. Características personales, 2. Recorrido de los estudios, 3. Tutoría, 4. La enseñanza y el aprendizaje, 5. Actitudes y opiniones, 6. Conclusiones) y siete itinerarios (“regular”, “abandono”, “cambio de grado en Padua – en salida”, “cambio de

Universidad – en salida”, “cambio de grado en Padua – en entrada”, “cambio de Universidad – en entrada”, “retraso”).

Los datos recogidos a través de encuesta se complementan con una serie de informaciones que se derivan de los registros administrativos de la Universidad. Posteriormente se crean los “índices de síntesis”, con el objetivo de expresar mas concretamente las dimensiones conceptuales y los factores relevantes en la interpretación de los fenómenos de interés.

De los resultados de la literatura y de los datos recogidos, las análisis disponibles se utilizan para responder a una serie de preguntas de investigación que tienen la intención de interpretar el éxito y el fracaso de la carrera académica a través de los factores individuales (Arias Ortiz y Dehon, 2013; Barefoot, 2004; Dolton, Marcenaro, y Navarro, 2003; Lassibille y Gómez, 2011; Zimmerman, 2000) y del contexto (Arias Ortiz y Dehon, 2013; Arulampalam, Naylor, y Smith, 2004; Clerici, Meggiolaro, y Giraldo, 2015; Delaney, Harmon, y Ryan, 2011; Meggiolaro, Giraldo, y Clerici, 2015; Ryan, 2004; Tinto, 1975). Las preguntas están relacionadas con las acciones de los factores individuales y los factores del contexto. Para cada pregunta de investigación se construyeron una serie de indicadores/variables que se utilizarán para darle respuesta.

El *Capítulo 6* se refiere al Estudio 3 sobre el análisis del modelo original y la verificación de la adaptabilidad del mismo al contexto italiano. Con el fin de analizar el modelo de tutoría de carrera de la Universidad de la Laguna se han utilizado diferentes técnicas:

- entrevistas semi-estructuradas con informantes críticos (profesores tutores, compañeros tutores, Coordinador del Programa y Coordinador de la institución del *POAT*), para entender los temas cruciales, las fortalezas y debilidades del modelo español. Las entrevistas fueron evaluaron mediante análisis de contenido, con matriz de análisis ex ante,
- observaciones de las sesiones de tutoría de carrera de la Universidad de la Laguna. Las observaciones se llevaron a cabo a través de fichas de recogida semiestructuradas,
- reuniones semanales durante los periodos de co-tutela con el Coordinador del Modelo para discutir del modelo, sobre la metodología y los principios pedagógicos que le dan forma
- observaciones de las coordinaciones de los profesores tutores.

Los datos recogidos se analizaron a través de algunas áreas principales:

- las necesidades formativas relacionadas con la tutoría formativa,
- el modelo de tutoría de carrera,
- las funciones y roles de los tutores

- la coordinación, el seguimiento y los recursos del modelo,
- las perspectivas futuras.

Finalmente, el **Capítulo 7** recoge el Estudio 4 y se refiere a la experimentación de las acciones de tutoría y de tutoría entre iguales en los 3 grados, de acuerdo con el modelo español de tutoría de carrera.

La experimentación del modelo de tutoría formativa de carrera (en italiano *Tutorato Formativo - TF*) se realiza a través de un programa de actividades y reuniones que tuvo como objetivo dar apoyo a los estudiantes en el primer año de los grados, con el fin de facilitar la transición y la integración en la Universidad, a través de una serie de acciones: el apoyo a los estudiantes durante todo el curso de estudio, el fortalecimiento de algunas competencias transversales que son particularmente útiles para el curso de estudio específico, acompañando al alumno en el diseño y la definición de su Proyecto formativo y profesional.

El programa incluye una reunión semanal de una hora, desde octubre hasta mayo, excluyendo los períodos de vacaciones o de examen. De acuerdo a las distintas modalidades de tutoría se realizaron actividades de: (i) tutoría de los Servicios, los Servicios para los Estudiantes de la Universidad (Bibliotecas, Erasmus, *Counselling*, etc.) mensualmente hacen charlas para presentarse a los estudiantes; (ii) tutoría de carrera y tutoría entre iguales, los estudiantes, en grupos pequeños, trabajan en las competencias transversales (método y técnicas de estudio, participación en la vida universitaria, la capacidad para evaluar y valorar, estrategias de resolución de problemas, etc.), a través del asesoramiento y la coordinación de un profesor del grado (profesor tutor) o un estudiante del segundo y tercer año (compañero tutor).

La experimentación, llevada a cabo en los contextos seleccionados, se realizó en distintas fases:

- Selección de los contextos en los que se lleva a cabo la experimentación y la selección de los participantes que formarán parte de los grupos de trabajo (tutores y compañeros tutores);
- Formación de los tutores que participarán en las actividades y co-construcción de las actividades que se ofrecen a los estudiantes participantes;
- Producción de los materiales (fichas) útiles para la realización de las actividades y adaptados a los contextos;
- Experimentación de las actividades para el año académico 2014-2015, en los contextos identificados;
- Seguimiento y evaluación de las actividades a través de *Moodle*.

Después de llevar a cabo la experimentación del modelo de tutoría formativa de carrera, la séptima y última fase es la de la evaluación: del proceso, de la satisfacción y de la eficacia. La

evaluación del proceso se desarrolla a través de una serie de técnicas diseñadas específicamente para cada participante: para los profesores tutores una entrevista que se lleva a cabo a la mitad del Programa con cada uno y un estudio *Delphi*; para los compañeros tutores una reunión final, los “Diarios de eventos de aprendizaje”, unas entrevistas semiestructuradas; para los estudiantes los “Diarios”, las evaluaciones en papel al final de las tutorías, una reunión al final del primer semestre, una reunión final, los cuestionarios; para los Servicios de la Universidad una entrevista semiestructurada final con cada servicio.

La eficacia de la intervención se evaluará mediante un diseño cuasi-experimental basado en la comparación por parejas (*propensity score matching*), o sea en la verificación contra-factual de la hipótesis (Martini y Trivellato, 2011; Winship y Morgan, 2007), de los niveles de abandono y de rendimiento académico en el final del primer año. Esta comparación se realizará entre los estudiantes que han aceptado participar voluntariamente en la experimentación y quienes no participan en el programa de tutoría formativa.

El complejo y detallado trabajo de investigación, se caracteriza por una sólida postura metodológica y científica. La investigación tiene como objetivo lograr resultados sustanciales que quieren poner de relieve la dimensión pedagógica de la tutoría, como estrategia educativa para mejorar el éxito académico de los estudiantes universitarios y para enfrentar y prevenir el fracaso académico.

2. PROYECTO DE TESIS

1. Problema y contexto de la investigación

El tema del abandono, tanto en la educación secundaria como en la educación superior, ha tenido una gran relevancia en la literatura internacional (Álvarez, Cabrera, González, y Bethencourt, 2006; Astin, 1977; Chickering y Gamson, 1987; Di Pietro, 2004; Schizzerotto y Denti, 2005; Torrado *et al.*, 2010; Villar, 2010; Zago, Girado, y Clerici, 2014). El análisis de este fenómeno se ha llevado a cabo, no sólo a nivel pedagógico, sino también psicológico, económico, sociológico y estadístico. En relación al ámbito educativo y en el contexto universitario, los determinantes que la literatura evidencian como relevantes para el éxito o el fracaso académico, se pueden agrupar en factores individuales (Barefoot, 2004; Dolton, Marcenaro, y Navarro, 2003; Lassibille y Gómez, 2011; Tinto, 1975; Zimmerman, 2000) y factores de contexto (Arias Ortiz y Dehon, 2013; Arulampalam, Naylor, y Smith, 2004; Clerici, Meggiolaro, y Giraldo, 2015; Delaney, Harmon, y Ryan, 2011;).

Enfrentar el fracaso escolar y favorecer el rendimiento académico constituyen unos de los objetivos del Espacio Europeo de la Educación Superior (Pascarella y Terenzini, 2005; Ryan y Glenn, 2003; Zago, Girado, y Clerici, 2014).

A través del estudio comparativo de los modelos de tutoría en Italia y en España, se pretende identificar las estrategias educativas más eficaces en la lucha y prevención de los fenómenos de abandono y retraso de los estudios en la Universidad.

Una de las estrategias que se vienen empleando para enfrentar el fenómeno de la deserción escolar, mejorar el rendimiento académico, ayudar al alumnado para hacer elecciones responsables y apoyarlos en los momentos críticos de su recorrido académico y de vida, es el modelo de tutoría formativa de carrera (Álvarez, 2002; Álvarez y González, 2010; Arbizu *et al.*, 2005). Uno de los modelos teórico que sirve para fundamentar esta teoría es el enfoque socio-cognitivo (Lent, Brown y Hackett, 2004), en términos de auto-eficacia, responsabilidad y compromiso académico, de acuerdo con una lógica preventiva y proactiva, y la teoría de la adaptabilidad profesional (Savickas, 2005), entendida como la capacidad de gestionar la transición laboral futura diseñando su propio camino en el medio y largo plazo para prepararse en el rol profesional en términos de flexibilidad y conocimiento de la entorno social en el que viven.

La tutoría formativa de carrera se podría definir como la tarea que realiza el tutor en la Universidad y se ocupa por la formación integral de un pequeño grupo de estudiantes (en torno a 15) a lo largo de los estudios, ayudándoles a descubrir lo mejor de sí mismos y potenciando su desarrollo no sólo como estudiante sino también como persona, preocupándose además por su proyección social y profesional (Álvarez y González, 2008).

2. Hipótesis de la investigación

La hipótesis que se defiende es que las actuaciones tutoriales llevadas a cabo por los profesores tutores de carrera y compañeros tutores (estudiantes de la misma titulación, adecuadamente formados) constituyen herramientas eficaces para prevenir y enfrentar el fracaso en los estudios. A estas acciones de acompañamiento, se pueden añadir las actuaciones que llevan a cabo los servicios de información y Orientación de los centros universitarios (tutoría de los servicios).

3. Preguntas de la investigación

Las preguntas de la investigación son:

- a) ¿Cuál son los niveles de abandono y de rendimiento en los grados de la Universidad de Padua en relación a las diferentes áreas de conocimiento científico-didáctico (Humanidades, Sociales, Sanitaria y Científicos)?
- b) ¿Cuál son los niveles de abandono y de rendimiento en los 3 grados que se seleccionaron como “estudio de casos” cada uno representativo de una área de conocimiento científico-didáctico (Humanidades, Sociales y Científicos)?
- c) ¿Cuáles son las características del modelo español de *tutoría formativa de carrera*? ¿Es posible aplicar el modelo de tutoría formativa en el contexto italiano y, en concreto, a los grados de la Universidad de Padua?
- d) ¿En qué medida el de tutoría formativa permite enfrentar y/o prevenir la deserción en cada uno de los 3 grados seleccionados?

4. Objetivo general

El objetivo general de la investigación es conocer y analizar el fenómeno del abandono de los estudios y el rendimiento académico en la Universidad de Padua. Al mismo tiempo, para responder

a este problema se propone como estrategia un modelo de acompañamiento formativo diseñado para facilitar la integración de los estudiantes en el ámbito universitario de nuevo acceso, con el fin de prevenir y/o enfrentar la deserción escolar, informando, orientando y ayudando a los estudiantes a planificar sus estudios, para que puedan reforzar algunas competencias transversales, especialmente útiles para sus estudios y su futuro profesional.

5. Objetivos específicos

Dada la complejidad del tema, los objetivos de investigación tienen que ser considerados de acuerdo a dos niveles: objetivos de la investigación y objetivos de intervención.

5.1. Objetivos de la investigación

Objetivo de la investigación 1: Determinar cuantitativamente el fenómeno del abandono/retraso en los estudios universitarios y las dinámicas en los grados de la Universidad de Padua para las cohortes de 2008-09 a 2011-12.

Resultado esperado 1: (i) Detectar los grados con mayor riesgo en términos de abandono/retraso en los estudios universitarios. (ii) Identificar los aspectos críticos en las carreras universitarias y los factores más relacionados al retraso y el fracaso académico.

Metodología 1: Analizar los datos administrativos con el fin de asignar los niveles de rendimiento y de abandono en los grados, para identificar sus características, los aspectos problemáticos, y para seleccionar algunos grados como “estudios de caso”.

Objetivo de la investigación 2: Identificar los indicadores objetivos y subjetivos que describen de manera efectiva los factores que la literatura ha identificado como asociados al retraso y/o el abandono de los estudios, y aquellos que facilitan el éxito de los estudiantes.

Resultado esperado 2: Crear y seleccionar los indicadores que pueden identificar situaciones problemáticas y permiten monitorizar la evolución de las carreras académicas.

Metodología 2: (i) Utilizar los datos administrativos y la síntesis adecuada, (ii) En el estudio también se beneficiará de análisis secundarias apropiadas llevadas a cabo por los servicios de la Universidad.

Objetivo de la investigación 3: Analizar el fenómeno de la deserción en tres grados de la Universidad de Padova elegido como “estudios de caso” que representan las áreas de conocimiento científico-didáctico de la Universidad (Humanidades, Sociales y Científicos).

Resultado esperado 3: (i) Definir las características de los estudiantes que (i) abandonan, (ii) retrasan, (iii) cambian de grado o de Universidad (iv) y de quien lo consigue con éxito, en los tres contextos seleccionados como “estudios de caso”.

Metodología 3: Cuestionario CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) en la población los 754 matriculados de el año 2012/13 en los tres grados de la muestra.

Objetivo de la investigación 4: Profundizar el conocimiento del modelo de tutoría formativa de carrera.

Resultado esperado 4: (i) Conocer el modelo para poderlo adaptar al contexto italiano.

Metodología 4: (i) Entrevistas semi-estructuradas con informantes críticos para entender los temas cruciales, las fortalezas y debilidades del modelo español; (ii) el acceso a los documentos del modelo de referencia; (iii) sesiones de observaciones del *tutoría formativa de carrera*.

Objetivo de la investigación 5: Explorar las características de la figura del profesor tutor, en línea con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, como figura que acompaña a los estudiantes que viven la transición de la escuela secundaria a la Universidad y de acuerdo con un enfoque preventivo que considera al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Resultado esperado 5: (i) Conocer las funciones y los roles del profesor tutor en el contexto europeo. (ii) Definir una formación específica para los profesores tutores. (iii) Definir una metodología de co-participación de la definición de las actividades para fortalecer el papel del Tutor docente.

Metodología 5: (i) Análisis para definir el rol del profesor tutor. (ii) Reuniones cada dos semanas para el diseño de la tutoría. (iii) Formación por parte de los expertos del modelo.

Objetivo de la investigación 6: Reflexionar sobre la figura del alumno tutor y sus funciones.

Resultado esperado 6: (i) Conocer en profundidad el papel del compañero tutor en la Universidad. (ii) Definir la formación específica y definir una metodología de co-

participación de la definición de las actividades. (iii) Conocer las dinámicas que favorecen la formación de los tutores.

Metodología 6: (i) Adaptación del instrumento “Diario de eventos de aprendizaje” (Munari, 2011). (ii) Reuniones de coordinación quincenal es con los compañeros tutores de co-participación de la definición de las actividades. (iii) formación de los compañeros tutores a empezar de sus necesidades educativas.

Objetivo de la investigación 7: Analizar cómo se lleva a cabo en el modelo de tutoría formativa la integración de los tres niveles de tutoría en los tres grados de las diferentes áreas de conocimiento científico-didáctico.

Resultado esperado 7: Creación de un sistema sinérgico de intervenciones de tutoría para la prevención de la deserción universitaria.

Metodología 7: Reuniones en los diferentes contextos de co-construcción del plan de actividades.

Objetivo de la investigación 8: Determinar la eficacia del modelo pedagógico propuesto por la tutoría formativa para el desarrollo integral de los estudiantes.

Resultado esperado 8: Fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para planificar su recorrido de estudio, en términos de conciencia y responsabilidad.

Metodología 8: (i) A través del instrumento propuesto: el Proyecto formativo y profesional, para diseñar su propio recorrido de estudios en el corto, mediano y largo plazo. (ii) Entrevistas con los estudiantes participantes para detectar el impacto del modelo. (iii) Análisis de los datos de archivo sobre su rendimiento académico.

5.2.Objetivos de intervención

Objetivos de intervención 1: Creación de una base de reflexión para el diseño de intervenciones de tutoría universitaria que promueven el éxito académico de los estudiantes.

Resultado esperado 1: (i) El conocimiento profundo de los modelos de tutoría universitaria en Italia y en España. (ii) Verificar la aplicabilidad del modelo de tutoría formativa en el contexto italiano (con definición de propuestas de adaptación). (iii) Definir las características de las intervenciones para las áreas y para los grados. (iv) Definir las debilidades y las fortalezas del modelo.

Metodología 1: (i) El análisis de los contextos con una metodología co-participativa: reuniones con los profesores tutores y con los compañeros tutores.

Objetivos de intervención 2: Elaborar y experimentar el modelo de tutoría formativa para promover el éxito académico y para reducir, enfrentar y prevenir las dificultades de los estudios, en tres grados con una alta tasa de abandono y/o de retraso de los estudios.

Resultado esperado 2: (i) El diseño y la ejecución de las actividades del modelo de referencia. (ii) La producción de materiales (fichas) para la realización de las intervenciones de la tutoría formativa. (iii) El establecimiento de un modelo de comunicación a través de la plataforma *e-learning Moodle*, como una herramienta para facilitar la comunicación entre los participantes y facilitar la difusión de los materiales. (iv) Preparación del sistema de evaluación de la calidad en el modelo de tutoría formativa para detectar debilidades y fortalezas con el fin de re-diseñar las actividades.

Metodología 2: (i) Experimentación de las acciones de tutoría y tutoría entre iguales en algunos grados seleccionados para adaptar el modelo de tutoría formativa al contexto italiano y la creación de herramientas específicas para la planificación, ejecución y evaluación de las acciones. (ii) Reuniones semanales de tutoría y tutoría entre iguales en pequeño grupo, alternando sesiones plenarias con expertos de los Servicios de la Universidad.

Objetivos de intervención 3: Determinar los elementos particulares del modelo de tutoría formativa por cada área de conocimiento científico-didáctico.

Resultado esperado 3: Definir propuestas de mejora del modelo de tutoría formativa por cada área de conocimiento científico-didáctico.

Metodología 3: Comparación de las experimentaciones llevadas a cabo en los 3 grado.

Objetivos de intervención 4: Crear una red integrada de los servicios a los estudiantes de la Universidad.

Resultado esperado 4: Proporcionar herramientas para el intercambio de informaciones y las prácticas llevadas a cabo por los servicios de la Universidad.

Metodología 4: (i) Reuniones de coordinación con los expertos de los servicios. (ii) entrevistas con expertos de Servicios para la definición de la agenda de actividades de servicio de Tutoría.

Objetivos de intervención 5: Recoger elementos teóricos y empíricos para llegar a desarrollar un modelo de trabajo científico para la difusión de una cultura de la Orientación educativa.

Resultado esperado 5: (i) Definición de un modelo “italiano” de tutoría formativa. (ii) Definición de las etapas del modelo y las directrices para la exportación del modelo “italiano” de tutoría formativa en otros contextos como buena práctica.

Metodología 5: (i) Observaciones. (ii) *Delphi*.

6. Metodología y estructura de la investigación

Dada la complejidad del fenómeno, se ha seguido un enfoque *mixed multiple method* (Kumar, 2014 que facilita la triangulación (Cohen y Manion, 1990; Guba, 1994;) y la integración de resultados cuantitativos y cualitativos (Brannen, 2005; Greene, 2008; Halfpenny, 1997; Onwuegbuzie y Leech, 2005; Teddlie y Tashakkori, 2003, 2009) que se lograron a través de este enfoque interdisciplinar.

El método mixto proporciona una integración de los paradigmas clásicos como el positivista-experimental, *orientado hacia una visión ontológica de una sola realidad, objetivado y observable por el sujeto, en el que se puede rastrear conexiones causales que generalizan desde una perspectiva nomotética* y el constructivista-fenomenológico, *orientado hacia una visión donde hay más realidad ontológica y se negocian entre los diferentes temas, desde la perspectiva del relativismo, basado en la idea de que el sujeto que conoce y el objeto conocido son inseparables el uno del otro* (Vannini, 2009, p. 6, nuestra traducción).

Se necesita una variedad de técnicas de investigación y de instrumentos operacionales en este enfoque, para mantener los desarrollos teórico y experimental coherentes e integrados, con el fin de adaptar y aplicar el modelo al contexto italiano de la tutoría formativa, a través de su validación empírica. La metodología de investigación está estrechamente vinculada a la metodología de la experimentación en sus diferentes fases de construcción.

Desde un punto de vista metodológico, la investigación se llevará a cabo por medio de un estudio destinado a los primer año de algunos grados de la Universidad de Padua, identificados a través de un análisis de datos administrativos de la Universidad (Estudio 1) de las cohortes de matriculados del 2008-09 a 2011-12.

En los grados que se identificarán como “estudio de casos” se analizaron los contextos a través del diseño y la realización de un cuestionario *Computer-Assisted Web Entrevistas* (CAWI) en una cohorte de 754 estudiantes de primer año matriculados en el año 2012/13 de los tres grados, para detectar los factores que más influyen en los cursos universitarios (Estudio 2).

Paralelamente, será investigada la estructura del modelo de tutoría formativa de carrera de la Universidad de la Laguna (Estudio 3), particularmente, a los aspectos de organización y del procedimiento, y a los aspectos el metodológico y pedagógico.

Después de analizar el origen del modelo y el contexto se procederá con la experimentación de acciones de tutoría y tutoría entre iguales en 3 grados y como referencia el modelo de tutoría formativa (Estudio 4).

La investigación va a seguir diversas dimensiones de investigación que se llevará a cabo con cuatro estudios, tales como:

ESTUDIO 1: Análisis de los datos administrativos con el fin de: (i) asignar los niveles de rendimiento y deserción escolar en los distintos grados, (ii) identificar sus características y los aspectos problemáticos, (iii) seleccionar algunos “estudios de caso”, (iv) reconocer las dimensiones del fenómeno de del abandono/retraso en los estudios universitarios de los grados de la Universidad de Padua para las cohortes de 2008-09 a 2011-12.

ESTUDIO 2: Analizar el fenómeno de la deserción en tres grados de la Universidad de Padova elegidos como “estudios de caso” aquellos que representan las 3 áreas de conocimiento científico-didáctico (Humanidades, Sociales y Científicos) de la Universidad de Padua.

ESTUDIO 3: Analizar el modelo de tutoría formativa y su aplicabilidad al contexto italiano.

ESTUDIO 4: a) Poner en práctica una experimentación de las acciones de tutoría y tutoría entre iguales en 3 grados, teniendo el modelo de tutoría formativa como estrategia de intervención al contexto Padovano; b) producir un conjunto de herramientas para el diseño, la realización, la evaluación de la tutoría formativa; c) definir un modelo de tutoría formativa de la Universidad de Padua a la luz de los resultados de la experimentación.

En particular, se utilizarán las siguientes técnicas:

ESTUDIO 1: *análisis de los datos de archivo* para llevar a cabo una mapa de los niveles de abandono y de rendimiento académico en los 104 grados de la Universidad de Padua, y para identificar las características y los problemas específicos de la muestra de los tres grados.

ESTUDIO 2: *Cuestionario CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing)* en los 754 estudiantes matriculados en el año 2012/13, para detectar los factores que más influyen en los cursos universitarios.

ESTUDIO 3: a) entrevistas semi-estructuradas con informantes críticos para entender los temas cruciales, las fortalezas y debilidades del modelo español; b) el acceso a los documentos del modelo de referencia; c) las observaciones en las sesiones de tutoría del carrera.

ESTUDIO 4: a) Formación de profesores tutores (n=10) y compañeros tutores (n=25) que participan a la experimentación; b) la experimentación (en los 3 grados) de las acciones del modelo de tutoría formativa a través de un programa de actividades para los estudiantes del primer año.

En concreto, la experimentación del modelo de tutoría formativa se logrará a través de un programa de actividades y reuniones que tiene como objetivo dar apoyo a los estudiantes en el primer año de los grados, con el fin de facilitar la transición y facilitar la integración en la Universidad a través de una serie de acciones: el apoyo a los estudiantes durante todo el curso de estudio, el fortalecimiento de algunas competencias transversales que son particularmente útiles para el curso de estudio específico, acompañando al alumno en el diseño y la definición de su Proyecto formativo y profesional.

Las fases de desarrollo de la experimentación se recogen en la gráfica 1.



Gráf. 1. Etapas de la experimentación

0. Selección de los grados (estudios de casos):

-Identificación de los participantes. El programa de tutoría formativa se presenta a todos los estudiantes de primer año en las Jornadas de Bienvenida. La participación es de forma voluntaria. Los participantes se organizan en pequeños grupos.

-Identificación de los profesores y de los compañeros tutores. Profesores tutores y compañeros tutores participan de forma voluntaria a la tutoría formativa. Los profesores tutores son Profesores del grado. Los compañeros tutores son estudiantes que están matriculados en el segundo o el tercero año de los mismos grado de los estudiantes que participan. El reconocimiento de los compañeros tutores es una declaración que certifica su participación como tutor del proyecto.

1. Formación: los profesores tutores y los compañeros tutores que participan en la tutoría formativa, recibieron una formación antes y durante el programa, a través de sesiones donde se

profundizó en el papel del tutor y la relación educativa. Para los profesores se organizó una sesión de formación, con el objetivo de analizar el papel de la tutoría en el modelo de formación universitaria del Espacio Europeo de Educación Superior y dar a conocer las principales líneas del modelo de tutoría formativa de carrera de la Universidad de la Laguna (España). Para los compañeros tutores se diseñaron y organizaron cinco módulos de formación: (i) el modelo tutoría formativa, (ii) la gestión y la función de los compañeros tutores, (iii) comunicación y relación con los estudiantes, (iv) simulación de una sesión de tutoría formativa, (v) el diario de los eventos de aprendizaje. Se organizaron reuniones de forma regular para la co-construcción de las actividades de tutoría formativa.

2. *Producción* de una serie de herramientas para el diseño y la realización de las actividades de tutoría formativa a partir de los materiales diseñados en el modelo de referencia (Álvarez, 2002; Álvarez y González, 2006), adaptándolos al contexto italiano. Las actividades propuestas persiguen cuatro objetivos formativos: (i) facilitar la adaptación en la Universidad de los estudiantes y el conocimiento del contexto; (ii) mejorar la participación de los estudiantes en la vida universitaria; (iii) mejorar el conocimiento personal de los estudiantes y facilitar el proceso de formación; (iv) desarrollar estrategias para la toma de decisiones académicas y profesionales.

A partir de estos objetivos formativos se construyen los calendarios de actividades, adaptados a cada grado. Cada tutor tiene acceso a una guía de apoyo, que incluye una ficha para cada actividad. Todas las fichas se estructuran en los siguientes apartados: (i) la justificación del tema, (ii) objetivos, (iii) responsables, (iv) temporalización, (v) desarrollo de la actividad, (vi) adjuntos.

3. *Experimentación* (en 3 grados) de las acciones de tutoría a través de un programa de actividades para los estudiantes del primer año. El programa incluye una reunión semanal de una hora, desde octubre hasta mayo, excluyendo los períodos de vacaciones o de examen. De acuerdo a las distintas modalidades de tutoría se realizan actividades de: (i) tutoría de los Servicios, los Servicios para los Estudiantes de la Universidad (Bibliotecas, Erasmus, *Counselling*, etc.) mensualmente hacen charlas para presentarse a los estudiantes; (ii) tutoría de carrera y tutoría entre iguales, los estudiantes, en grupos pequeños, trabajan en las competencias transversales (método y técnicas de estudio, participación en la vida universitaria, la capacidad para evaluar y valorar, estrategias de resolución de problemas, etc.), a través del asesoramiento y la coordinación de un profesor del grado (profesor tutor) o un estudiante del segundo y tercer año (compañero tutor).

4. *Seguimiento* de las actividades. El programa se coordina a través de una plataforma de *e-learning* (*Moodle*) donde se recogen las dos herramientas diseñadas para la evaluación de la experiencia de aprendizaje. Para los compañeros tutores un *diario de eventos de aprendizaje*

(Munari, 2001); para los estudiantes participantes el *Proyecto formativo y profesional* (Romero, 2004).

5. *Evaluación*. La eficacia de la intervención se evaluará mediante un diseño cuasi-experimental basado en la comparación por parejas (*propensity score matching*) (Winship y Morgan, 2007) de los niveles de abandono y de rendimiento académico en el final del primer año. Esta comparación se realizará entre los estudiantes que han aceptado participar voluntariamente en la experimentación y quienes no participan en el programa de tutoría formativa.

7. Evaluación de los resultados

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación propuesta, podemos definir la evaluación para el Proyecto de investigación y para la experimentación.

7.1. Para el Proyecto de investigación:

- Definición de los niveles de la deserción académica y del rendimiento académico de los estudiantes en la Universidad de Padua en las cohortes de 2008-09 a 2011-12.
- Definición del perfil de los estudiantes que abandonan, que cambian grado y/o Universidad, o que tienen un buen rendimiento académico en los 3 grados.
- Comprobar la adaptabilidad del modelo de tutoría formativa en el contexto italiano.
- Verificación de la realización de las actividades de tutoría previstas en términos de participación (*Delphi group*, reuniones de coordinación, etc.).
- Revisión de las reflexiones sobre el papel del profesor tutor y del compañero tutor.
- Verificación de la aplicación de las sesiones de formación y de co-construcción de las actividades con los profesores tutores de carrera y compañeros tutores.
- Evaluación de la eficacia formativa de las actividades llevadas a cabo.
- Verificación de la gestión de la organización del grupo de trabajo de cada grado.

7.2. Para la Experimentación:

- Comprobación del estado de la implementación de la adaptación del modelo de tutoría formativa en los 3 grados de la Universidad de Padua.
- Verificación de la cobertura de los ámbitos de interés científico (áreas científico-didáctico).
- Número de participantes (profesores tutores, compañeros tutores y estudiantes de primero año) por áreas.
- Número y tipo de actividades llevadas a cabo.

- Número y tipo de solicitudes de los estudiantes a los servicios de la Universidad.
- Análisis cualitativo de los Diarios de los eventos de aprendizaje de los compañeros tutores.
- Análisis cualitativo del Proyecto formativo y profesional de los alumnos participantes.
- Análisis cuantitativo y cualitativo de los Diarios de bordo recopilados en *Moodle*.
- Para la evaluación del modelo de tutoría formativa: a) Valoración en términos de satisfacción por parte de todos los actores involucrados en la tutoría formativa; b) Evaluación de la eficacia de las intervenciones realizadas de acuerdo con un diseño cuasi-experimental basado en la combinación (comparación por parejas *propensity score matching*).
- Definición de un modelo de tutoría y de tutoría entre iguales a la luz de la comparación entre el primer año de la experimentación y el modelo teórico de tutoría formativa.

8. Temporalización de la investigación: fases de la investigación y calendarización

La duración del Doctorado es de tres años (2013-2014-2015). Las fases de trabajo se han resumido en la tabla 1.

Tab. 1. Fases de desarrollo de la investigación

	AÑO 2013			AÑO 2014			AÑO 2015		
	I° Cuad.	II° Cuad.	III° Cuad.	I° Cuad.	II° Cuad.	III° Cuad.	I° Cuad.	II° Cuad.	III° Cuad.
Diseño y recogida de información: diseño del Marco teórico	X	X	X						
Diseño de la metodología de la investigación: diseño de la investigación		X	X						
Estudio 1			X	X					
Estudio 2				X	X				
Estudio 3			X ¹	X ²					
Estudio 4					X	X	X	X	
Definición de Marco teórico						X	X ³	X	
Análisis de datos e interpretación de los resultados								X ⁴	X ⁵

¹ Primera estancia de co-tutela

² Segunda estancia de co-tutela

³ Tercera estancia de co-tutela

⁴ Cuarta estancia de co-tutela

⁵ Quinta Primera estancia de co-tutela

Las fases de la investigación que se realizarán son:

8.1. Diseño y recogida de información: diseño del Marco teórico

Esta fase consiste en la definición de la investigación, tanto teórica como metodológica. En cuanto al marco teórico, se realiza con el análisis de la literatura del ámbito nacional e internacional y una análisis de los estudios previamente realizados. Se define un estudio bibliométrico por palabra clave, como se muestra en la tabla 2.

Tab. 2. Estudio bibliométrico por palabras clave

Contexto	Phenomena	Problema
Literatura en lengua Española	Fracaso académico	Abandono Desvinculazion Retraso académico
Literatura en lengua Italiana	<i>Dispersione universitaria</i>	<i>Abbandono</i> <i>Fuoricorsismo</i>
Literatura en lengua Inglesa	<i>Drop-out</i>	<i>Withdrawal</i> <i>Study delay</i>

La documentación se recupera a través del estudio de los textos en ambas las Universidades (Università degli Studi di Padova e Universidad de la Laguna), con revistas, tanto impresos como en recursos *on-line* (Aire UNIPD y el punto Q de ULL), el acceso a bases de datos (Ebesco, Eric, Isbn, Web de Sciences, Google Scholar, ecc.). También se consultan a los sitios oficiales (Istat, Almalaurea, etc.) para obtener datos de la investigación.

La primera parte de la tesis presenta la definición del marco teórico que se desarrolla principalmente en dos partes: en la primera parte se presenta el fenómeno de la deserción escolar, la descripción de los conceptos del abandono en la literatura, los modelos de abandono y las determinantes que conducen al fenómeno mismo. La segunda parte del marco teórico presenta el tema de la tutoría en la Universidad. El tema se desarrolla en tres partes principales: en la primera parte se aborda el tema de la tutoría como una función y como un nuevo método de enseñanza universitaria para la personalización del aprendizaje de los estudiantes universitarios. La segunda parte analiza la tutoría universitaria en sus diferentes modelos y como elemento para mejorar la enseñanza univeritaria. Por último, la tercera parte, se centra en el modelo de tutoría de carrera y se describen los roles, las funciones de los tutores y las estrategias educativas. Se presentan, por último, los contextos de tutoría en el que se desarrolla la investigación: la tutoría en la Universidad de la Laguna y la tutoría en la Universidad de Padua.

8.2.El diseño de la metodología de la investigación: diseño de la investigación

Se empieza con la definición del contexto de la investigación y se define el diseño de la investigación, que de acuerdo con una metodología mixta, consiste en la construcción de cuatro estudios con el fin de responder a las preguntas de investigación definidas.

Para cada uno de los estudios realizados se procedió a la definición de los objetivos específicos del estudio, la identificación de los participantes, la definición de las técnicas y en concreto:

Estudio 1: proporciona un análisis de los datos de archivos con el fin de llevar a cabo una mappa de los niveles de los fenómenos de interés en los 104 grados de la Universidad de Padua, y para identificar las características y los problemas específicos de la muestra de los tres grados.

Estudio 2: consiste en un cuestionario CAWI (*Web-Computer Assisted Entrevista*) en los 754 matriculados en el año 2012/13 en los 3 grados, para detectar los factores que más influyen en los cursos universitarios.

Estudio 3: se produce a través de entrevistas semi-estructuradas con informantes críticos, el acceso a los documentos del modelo de referencia y las observaciones de las sesiones de tutoría de carrera, para entender los temas cruciales, las fortalezas y debilidades del modelo español.

Estudio 4: se logra con la experimentación de acciones de tutoría y tutoría entre iguales en los 3 grados, de acuerdo con el modelo de tutoría formativa, presentado como un estudio descriptivo. Se da cuenta de las actividades de formación y co-diseño con los compañeros tutores y los profesores tutores que participan. Se diseñan las actividades y se producen un conjunto de herramientas para las sesiones de tutoría formativa. El realizará, también, un seguimiento y una evaluación del Proyecto.

8.3.El análisis de los datos y la interpretación de los resultados

Para cada uno de los estudios se analizarán y interpretarán los datos, en función de los objetivos específicos. Se presentarán las análisis y las interpretaciones de cada estudio.

En la parte final se presentará el resumen de los resultados de las investigaciones, propuestas de mejoras y las perspectivas de futuro en términos de líneas de investigación.

9. Co-tutela de Doctorato

El trabajo de Tesis se realizará en el XXVIII ciclo de la Escuela de Doctorado en *Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione* de la Universidad de Padua (Italia) y en co-tutela

internacional en la Escuela de Doctorado de Investigación en Educación de la Universidad de la Laguna (España).

El trabajo de Tesis se realizará, en forma conjunta con la co-supervision de dos Directores de Tesis: la profesora Renata Clerici (*Professora associato confermato di Statistica Sociale* de la Universidad de Padua) y el profesor Pedro Ricardo Álvarez Pérez (Profesor Titular de Orientación Profesional, del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de la Laguna – España).

El Convenio Especifico entre la Universidad de la Laguna (España) y la Università degli Studi di Padova (Italia) para la co-tutela de Tesis Doctoral definido en el marco de la declaración conjunta de la Conferencia de Rectores Italiana (CRUI) y Española (CRUE) de Madrid, del 15 de junio de 1998, define que se realizará un periodo total de 9 meses de co-tutela en la Universidad de la Laguna, dividido en 5 períodos:

Período 1: del 4 de Noviembre 2013 hasta e 6 de Diciembre 2013, por un total de 33 dias;

Período 2: del 24 de Marzo 2014 hasta el 15 de Mayo 2014, por un total de 53 dias;

Período 3: del 6 Diciembre 2014 hasta el 6 de Febrero 2015, por un total de 63 dias;

Período 4: del 3 Mayo 2015 hasta el 3 Julio 2015, por un total de 62 dias;

Período 5: del 24 de Octubre 2015 hasta el 30 de Diciembre 2015, por un total de 68 dias.

CAPÍTULO 8.

Conclusiones, limitaciones, perspectivas y líneas de investigación futuras

1. Conclusiones Generales

El trabajo de investigación que hemos presentado se basa en la hipótesis de que las actuaciones tutoriales llevadas a cabo por los profesores tutores de carrera y compañeros tutores (estudiantes de la misma titulación, adecuadamente formados) constituyen herramientas eficaces para prevenir y enfrentar el fracaso en los estudios. A estas acciones de acompañamiento, se pueden añadir las actuaciones que llevan a cabo los Servicios de información y Orientación de los centros universitarios (tutoría de servicio).

En relación con los objetivos de la investigación y con los objetivos de intervención que se analizaron, vamos a presentar a continuación una serie de preguntas que nos ayudaran a comentar las principales conclusiones de nuestro trabajo de Tesis Doctoral.

¿Qué importancia tiene el fenómeno del abandono en el contexto de la educación superior?

Como lo demuestran algunos de los datos presentados por Belvis Pons *et al.* (2009) en el documento *Education at a Glance* (OECD, 2008, p. 93) en referencia a los resultados del fracaso académico, el problema de la deserción escolar tiene un fuerte impacto en todo el mundo y en todos niveles de la educación. La tasa de deserción universitaria varía de país en país, de alrededor del 50% de los Estados Unidos, hasta el 10% en Japón.

Si nos referimos a la situación italiana y española, hay que señalar que el fenómeno del abandono de los estudios universitarios se discute ampliamente en la literatura. En términos objetivos, en Italia, de acuerdo con datos de CNVSU, en el año académico 2007/08 los abandonos universitarios fueron 17,5%, que bajó a 16,7% en el año académico 2008/09 (CNVSU, 2011, p. 56). Si tenemos en cuenta sólo los grado ofrecido por las Universidades italianas, el 18,2% de los estudiantes que se matricularon en el curso académico 2008/09, no se inscribieron en el segundo año (MIUR 2011). Además, sólo el 24,3% de los estudiantes de los grados se graduan en los tres años, y cuatro de cada diez estudiantes tienen retraso en los estudios (Clerici *et al.*, 2015).

De los 243.000 jóvenes matriculados en el año 2010 en un grado en Italia, el 27,3% (aproximadamente 66.000) abandonaron tres años más tarde. Se produjo una especial concentración en el primer año (16,2%, aproximadamente 44.200), aunque hubo una gran variabilidad en el área de conocimiento científico-didáctico (ANVUR, 2014).

Si nos referimos a la situación en España, según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), el fenómeno del abandono resulta ser una emergencia en todos los niveles educativos: en el 2014 el abandono se situó en España en un 21,9%, 1,7 puntos menos respecto al año anterior (23,6% en el 2013).

Si se considera la nuestra investigación, del Estudio 1, y en relación con el objetivo de investigación 1, se evidencia que, en relación a la Tasa de abandono total en el primer año, la Tasa de abandono total y la Tasa de salida total (relación entre el total de los que abandonaron la carrera universitaria -abandono, traslados o cambio de titulación- y los que están aún matriculados), los grados del Área Científica son los más afectados por este fenómeno (Tasa de abandono total en el primer año 21,8%, Tasa de abandono en total 28,6% y la Tasa de salida total 40,3%).

Específicamente, la distinción entre los Centros muestra que el fenómeno es especialmente importante en Ingeniería (46,5%). El análisis de varianza del número promedio muestra una alta significación para todos los índices de abandono de los estudios que se tienen en cuenta, tanto en lo que se refiere a las áreas, como para el análisis en relación con las Facultades de la Universidad. En referencia al abandono en el primer año, el promedio de la Universidad es del 18,8%, y el dato promedio del abandono global al tercer año es de 25,6%. El índice global de la dispersión es de 35,5%.

Los datos de la Universidad de Padua nos permitieron seleccionar tres contextos en los que poder realizar la experimentación de tutoría formativa. Teniendo como referencia la clasificación de las áreas de conocimiento científico-didáctico (Humanidades, Sociales, Científicos), se seleccionó de cada una de ellas aquella titulación que presentaba una mayor tasa de abandono y/o un nivel más bajo de rendimiento académico. Concretamente, las titulaciones seleccionadas para el estudio de casos fueron los grados de Educación, Sociología e Ingeniería Mecánica.

Incluso en los contextos específicos de los tres grados se evidenciaron las mismas distinciones: en relación con nuestro objetivo de investigación 3, surge de la encuesta realizada en el marco del Estudio 2 que 4,2% de los encuestados (estudiantes matriculados en el segundo año) han abandonado los estudios, dejando definitivamente la Universidad. En el mismo estudio se evidenció que el 12% ha cambiado grado o Universidad, el 34,7% es retrasado, o sea no tiene todos los créditos que hubiera tenido que hacer y el 49,1% es regular, significa que tienen más de 60 créditos previstos para el primer año.

Respecto al total, para el grado en Ciencias Sociológicas hay más cambios y menos estudiantes que retrasan y para el grado en Ingeniería Mecánica, pocos estudiantes cambian el grado (1,8%) pero muchos más retrasan (47,3%). Aunque el Chi Cuadrado no es significativo, los datos muestran que hay diferencias en los diferentes grados en relación a los itinerarios de los estudiantes.

Unos estudios recientes realizados sobre muestras de la Universidad de la Laguna confirman la consistencia del fenómeno del abandono: en el estudio de Cabrera *et al.* (2006), realizado en tres grados de la Universidad de la Laguna, se observa que entre los que abandonan, el 66% había cambiado el grado en la misma Universidad, el 4,2% ha cambiado de Universidad, mientras el 30% definitivamente abandonó los estudios. El estudio de Cabrera y González Afonso (2010), realizado en una población de 3182 estudiantes matriculados en el curso académico 2007/08, pone de relieve una tasa global de deserción de 22%, dividido entre el 14% de abandono y el 8% de cambio grado. Todos estos datos son evidencias de la magnitud de este fenómeno en el contexto universitario.

¿Cuáles son los factores que más influyen en el rendimiento académico?

El problema del abandono y del retraso en los estudios tiene una fuerte influencia en el sistema universitario. Numerosas investigaciones han identificado factores que afectan el rendimiento académico. Los determinantes que la literatura ha señalado como importante para el éxito o el fracaso en los estudios se pueden clasificar en factores individuales relacionados con las características personales del sujeto (Arias, Ortiz, y Dehon, 2013; Barefoot, 2004) y factores contextuales relacionados con el entorno académico y social (Clerici, Meggiolaro, y Giraldo, 2014; Naylor y Smith, 2004; Tinto, 1975).

Si tenemos en cuenta los resultados del Estudio 2, con respecto a los factores subjetivos, los datos muestran una relación altamente significativa (0,000) entre dos variables la “expectativa futura” y el “rendimiento académico”.

Otras variables han sido significativas, por ejemplo la Region de procedencia: los estudiantes de Educación cambian de grado en medida mayor si viven fuera de su Region de procedencia. Los estudiantes de Educación que no residen o no son domiciliados en la misma provincia de grado retrasan más los estudios. Si se considera la variable del trabajo, los estudiantes que trabajan en el grado de Ingeniería Mecánica tiende a abandonar más.

El índice “capacidad de estudio” (que analiza unas características del metodo de estudio) resulta ser significativa para el grado en Ciencias Sociológicas. El índice “motivación” (que analiza unas características psicologicas de la motivacion de los estudiantes), en el grado de Ingeniería mecánica, es significativo (tienen un promedio mas bajo) en referencia a los estudiantes que retran y

para quien cambia de grado. A Educación es quien abandona que tiene un índice de motivación mucho más bajo.

Con respecto a los factores objetivos, se evidencia como significativo para el grado de Ingeniería Mecánica el conocimiento de algunos servicios: Career Service (0.000), Relaciones Internacionales (0005), Bibliotecas (0025), Servicio para el derecho a los estudios (0.038). Para el grado en Ingeniería Mecánica son significativas algunas variables relacionadas con las cuestiones que afectan la enseñanza del curso: específicamente la variable “los profesores han motivado el interés para la asignatura” (0.027). También es significativa para el grado en Educación la variable “Los profesores han jugado un papel de acompañamiento y de apoyo para su curso de estudio” (0.011). Es significativa para el grado en Educación también la variable “Los profesores se han encontrado en horario de la tutoría para las aclaraciones y explicaciones” (0.020).

En relación con el rendimiento académico, teniendo en cuenta el análisis realizado en los datos obtenidos de los registros administrativos de la Universidad de Padua, en la carrera de los estudiantes - con especial referencia al fenómeno de del abandono - para las cohortes desde 2008/09 hasta 2011/12, la dimensión del rendimiento académico se analiza a través de la Tasa total de graduación, estudiantes que completaron su grado sin retraso (Graduados) y la tasa total de retraso: la proporción de alumnos aun matriculados después de los tres años y de los que están aún matriculados (Retraso).

Los datos muestran que son los grados del Área Social los que tienen más éxito (54,5%) y menos los grados de Ciencias (38,6%), mientras que la Tasa total de retraso es equilibrada en las cuatro áreas (índice promedio de la Universidad de Padua 21,9%). El análisis de varianza del número promedio de las Áreas evidencia una alta significación solamente para la Tasa total de graduación. En este caso, la prueba Post Hoc (Test Bonferroni) evidencia que el Área Científica (38,6%) es significativamente más baja y que el promedio general difiere notablemente del Área Social (54,4%) .

¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes universitarios?

Muchos autores han tratado el tema de lo que son los problemas y necesidades de los estudiantes universitarios y cuáles son las posibles respuestas, en términos de apoyo y Orientación. Coincidiendo con la categorización de Valverde (2004), podemos clasificar las necesidades de los estudiantes universitarios en: académicas (falta de información sobre los servicios y las oportunidades de la Universidad, la falta de informaciones sobre los procedimientos administrativos, desconocimiento del contexto universitario, desconocimiento del plan de estudio y de las oportunidades de empleo, etc.), personales (problemas sociales y personales derivados de la

transición a la Universidad como: cambio de residencia, cambio del grupo de pares, la distancia de la familia, etc.) y didácticas (dificultades relacionadas con adaptar su método de estudio y la gestión del tiempo de estudio, los nuevos métodos de enseñanza y los nuevos sistemas de evaluación, se requiere un alto nivel de autonomía y la responsabilidad de la gestión del tiempo de estudio).

Del análisis del modelo de tutoría de carrera, y en relación con el objetivo de la investigación 4, teniendo en cuenta las principales necesidades de los estudiantes de la Universidad de la Laguna, se evidencia que, los estudiantes que llegar a la Universidad no son preparados suficientemente para adaptarse al nuevo entorno de aprendizaje. A partir de las entrevistas, se deduce que tanto los tutores cuanto los compañeros tutores y el Coordinador del *POAT* afirman que la preparación de los estudiantes no es lo suficientemente fuerte para hacer frente a un paso educativo tan importante, y se evidencia “un vacío entre la formación de los estudiantes de secundaria y la Universidad. Hay muchos estudios que confirman que los estudiantes necesitan adquirir un conjunto de competencias transversales, tales como saber trabajar en grupo, manejar información, planificar el proceso de estudio, tener constancia, etc. Muchas de estas competencias no han sido desarrolladas en los estudiantes antes de entrar en la Universidad, por lo que se decidió establecer la tutoría como una medida compensatoria para desarrollar las habilidades y competencias que los estudiantes necesitan”.

En la encuesta que se llevó a cabo antes de iniciar la experimentación, se pidió a los estudiantes qué señalaran qué actividades podrían ser de su interés para ser trabajadas en el ámbito de la tutoría (para más información, consulte Capítulo 5: Estudio 2). La mayoría de los encuestados expresó la necesidad de reflexionar sobre su futura profesión y/o las oportunidades de trabajo (53%), seguido de la necesidad de trabajar en las competencias transversales (34%) y el método estudio (29%). Los datos indican que algunas actividades fueron particularmente significativas en los diferentes contextos. El “reflexionar sobre mis futuras oportunidades de carrera y/o oportunidades de trabajo”, el “reflexionar sobre mi papel como estudiante universitario” y “método de estudio” se consideran más “útiles” para el grado de Educación (respectivamente 33%, 10% y 10%).

Según los compañeros tutores que participaron en la experimentación de Padua (Estudio 4), las principales dificultades de los estudiantes son de diferentes tipos, y sobre todo relativos a la ubicación de la sede de la Universidad de Padua, a problemas de adaptación al contexto, a las dificultades específicas con los planes de estudio y algunos exámenes, a problemas con la plataforma *Moodle* y la web de la Universidad.

¿Constituye la tutoría de carrera una estrategia adecuada para hacer frente al problema del abandono?

Como afirman autores como Álvarez, Asensio, Forner y Sobrero (2006) y García Nieto *et al.*, (2005), el abandono se debe a un problema de falta de información y Orientación de los estudiantes, que no les permite integrarse adecuadamente en el nuevo contexto de estudio. De acuerdo con la idea de Cabrera *et al.* (2006) la deserción se puede reducir y enfrentar con la introducción de acciones de tutoría y, más concretamente:

- acciones para promover la adaptación social y la participación en la institución de los estudiantes,
- programas de tutoría diseñado especialmente para los estudiantes de nuevo ingreso,
- reunión de Orientación preuniversitaria para describir las características de la Universidad y las peculiaridades de los diferentes contextos educativos,
- reuniones sobre el método de estudio, apoyo psicológico y para proporcionar informaciones por los expertos de los Servicios. La tutoría puede ser, por lo tanto, un espacio donde fomentar competencias transversales y también donde mejorar el conocimiento de sí mismo, al fin de mejorar su rendimiento académico.

En concreto, el modelo de tutoría de carrera de la Universidad de la Laguna puede ser una estrategia educativa eficaz. En el análisis del modelo (Estudio 3) se evidenció que la tutoría de carrera puede ser una valiosa contribución a la mejora de la enseñanza y al desarrollo integral de los estudiantes si hay una relación entre tutoría y plan de estudios. Tal como confirmaba en la entrevista el Coordinador del *POAT* de la Facultad de Educación, es fundamental que haya unos “pasillos de comunicación” entre lo que se aprende en aula (competencias específicas) y lo que se desarrolla en el espacio de aprendizaje de la tutoría (competencias genéricas y transversales).

La experimentación que se llevó a cabo en la Universidad de Padua, en tres grados teniendo como referencia el modelo de tutoría de carrera de la Universidad de la Laguna, atestigua lo que decimos. En relación con el objetivo de investigación 8, el análisis de la eficacia de la experiencia llevada a cabo en Padua, se evaluó mediante un diseño cuasi-experimental basado en la comparación por parejas (*propensity score matching*) (Winship e Morgan, 2007) de los niveles de abandono y de rendimiento académico al final del primer año. Los datos evidencian un resultado significativo: que el valor del índice de abandono, entre los “tratados” (es decir, entre los estudiantes que han participado como voluntarios en la experimentación), es la mitad de lo que se observa entre los “no tratados”. La verificación contra-factual de la hipótesis de la investigación en términos de eficacia del programa de tutoría formativa dió los siguientes resultados:

- la deserción se redujo a la mitad,

- el rendimiento se mejora especialmente en términos de créditos obtenidos (y por tanto, de los exámenes realizados en el primero año del curso): se pasa aproximadamente desde 42 créditos hasta 50, con un aumento de alrededor de 1 examen en el grupo de participantes en la tutoría formativa.

¿Cuál es el papel del tutor universitario en la puesta en práctica de un modelo de tutoría formativa?

El papel del tutor, hoy día, se está expandiendo en el mundo formativo, de las empresas, de la escuela, como lo confirma la extensa bibliografía (Álvarez, 2002; Topping, 1997) y los recientes estudios llevados a cabo en la Universidad (Berta, Lorenzini, e Torquato, 2008; Bertagna e Puricelli, 2008; Gemma, 2010; Zago *et al.*, 2014).

De acuerdo con Torre (2006), es evidente que el término tutor ha entrado en el lenguaje cotidiano de diferentes formas. En el mundo académico y en términos generales, podemos organizar las funciones del tutor universitario en tres grandes categorías:

- *mediador* entre los estudiantes y el sistema universitario, cuando recupera informaciones sobre la enseñanza y sobre los servicios de la Universidad;
- *supervisor* de las carreras de los estudiantes con el fin de entender los problemas específicos dentro el contexto del grado;
- *facilitador* de la comunicación y del aprendizaje, cuando se hace cargo de la Orientación individual y/o en pequeños grupos de los estudiantes (Da Re y Zago, 2014).

Desde el Estudio 3, que se refiere a los objetivos de la investigación 5 y 6, se evidencia como para los tutores entrevistados las funciones del tutor se relacionan con la dimensión de la información, del apoyo y del acompañamiento en relación con las dimensiones personal, académica y profesional. En cuanto a los compañeros tutores se evidencian las dimensiones de la Orientación y de la información, con énfasis en el rol del tutor como pares que acompaña su colega más joven.

En relación a la experimentación y en referencia a la evaluación del proceso y de la satisfacción, los tutores entrevistados convergen en su rol de facilitadores del grupo, refiriéndose a sus varias funciones como “orientar los estudiantes” y “acompañarlos durante todo el estudio”. Importante las referencias que los tutores hacen acerca de la relación que se ha establecido con los estudiantes, a la conciencia de sus opciones y la importancia de la resolución de dudas.

Refiriéndose al papel del profesor tutor se evidencia, en las entrevistas a los compañeros tutores, que este rol ha sido evaluado de forma muy positiva por parte de los estudiantes en mérito a la disponibilidad de los profesores que participaron en la experimentación. Los profesores se

valoraron como un valioso apoyo para los estudiantes que comienzan la Universidad, también si se evidencia inicialmente un poco de “miedo” por parte de los estudiantes en relación a la formalidad de la relación entre profesores y estudiantes.

El profesor tutor se caracteriza como un “agente” de acompañamiento continuo del alumno durante el curso de estudio, que dirige su proceso de aprendizaje y facilita la reflexión personal, el aprendizaje y la autonomía, que ayuda al estudiante a estructurar su Proyecto formativo y profesional. Además de transmitir el conocimiento de sus materias, el profesor tutor debe promover también el proceso de adaptación al nuevo contexto académico, acompañando a los estudiantes en su carrera universitaria. El nuevo papel del profesor tutor será el de orientar los estudiante en el proceso de aprendizaje, a través de la promoción de actividades que sean significativas para su formación específica.

La percepción del papel del profesor tutor, de los compañeros tutores (profesor tutor, compañero tutor) y evaluación de los alumnos es diferentes en los contextos. El que donde se dieron las evaluaciones más críticas y donde la participación de los estudiantes ha sido más escasa, incluso en términos de satisfacción con las actividades llevadas a cabo, ha sido en el grado de Educación.

¿Incide la tutoría de carrera en la mejora del rendimiento académico del alumnado universitario?

La tutoría de carrera consiste en acompañar el alumnado a lo largo de su recorrido de estudios universitarios con el fin de definir su Proyecto formativo y profesional a través del desarrollo, consolidación y profundización de unas competencias genéricas y transversales.

El objetivo de la tutoría formativa es promover el éxito educativo de los estudiantes, de acuerdo con Álvarez (2012a), en relación a las dimensiones:

- académica, en referencia al estudiante con su programa de estudios y de su proceso de aprendizaje relacionados a sus estudios para su rendimiento académico;
- personal, en referencia a su ser un estudiante y una persona, con actitudes, intereses, valores, expectativas, habilidades sociales y características personales, o sea, un conjunto de dinámicas relacionadas con su propia vida;
- profesional, que trata de los aspectos de la transición a la vida profesional, que se refiere a las habilidades en relación con el desarrollo del empleo.

El enfoque formativo propuesto por el modelo de tutoría formativa es un enfoque holístico e integral, que tiene como objetivo ser un espacio educativo para los estudiantes de nuevo acceso que les permita el desarrollo de una formación integral, basada en el desarrollo de competencias transversales. Para ello, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de definir su propio Proyecto

formativo y profesional: es una estrategia para fomentar la motivación de los estudiantes para mejorar el rendimiento y el éxito académico.

Del Estudio 3, y en línea con el objetivo de investigación 8, a partir de la entrevista con el Coordinador de *POAT*, se evidencia que el modelo de tutoría de carrera de la Universidad de la Laguna puede hacer una valiosa contribución a la mejora de la enseñanza y al desarrollo integral de los estudiantes, siempre que exista un vínculo real entre la acción tutorial y el plan de estudios. Tiene que haber una fuerte capacidad de desarrollo de las competencias transversales en la tutoría formativa y de las competencias específicas en las asignaturas.

Del Estudio 4, el análisis de los Diarios recompilado por los estudiantes, de forma individual y voluntaria, al final de las sesiones de tutoría, se denota como la tutoría formativa ha tenido un impacto en la formación de los estudiantes. Si nos referimos a las preguntas abiertas relacionadas con aspectos de apreciación y de crítica, se realizó un análisis del contenido de las respuestas, se seleccionaron palabras clave y luego se crearon macro categorías ex post.

Respecto a los aspectos de la satisfacción con el programa se evidencian cuatro categorías:

- tutoría como una herramienta útil para el ámbito académico y profesional, para la importancia de aclarar algunas dudas básica empezando y para el beneficio de ser guiado en el conocimiento del contexto,
- tutoría como espacio de emociones relacionadas con el estudio,
- el clima positivo del pequeño grupo, sitio donde integrarse y conocer compañeros,
- el nuevo enfoque de tutoría docente.

El Proyecto formativo y profesional, presentado a los estudiantes como una estrategia útil para conectar todos los contenidos que se ofrecen en la tutoría en relación a sus estudios, no ha sido utilizado como se esperaba. De acuerdo con Romero (2004), el Proyecto formativo y profesional es parte del proyecto de vida de cada persona y representa la relación de cada uno con su propio rol profesional, para la construcción activa de su carrera en el que manifiesta la propia imagen, en relación con su aprendizaje de conocimientos y habilidades específicas y transversales, que toma la forma de un plan de acción para su propio desarrollo personal y social. Con el Proyecto formativo y profesional, el estudiante tiene la oportunidad de planificar su curso de estudio a corto, medio y largo plazo, planificando sus metas académica, personal y profesional, con la recogida de “evidencias” de su formación en un portfolio (certificados de actividades y reuniones, actividades llevadas a cabo, practicas, visitas de estudio, etc.), reflexionando sobre lo que ha logrado y lo que quiere lograr en futuro, en términos también profesionales.

¿Cuáles son las peculiaridades del modelo de tutoría formativa italiano? Qué características presenta el modelo de tutoría formativa italiano?

El Objetivo de intervención 2, quería identificar las directrices para la exportación del modelo de tutoría de carrera al contexto italiano como buena práctica.

En comparación con el modelo original, la adaptación en el padovano contexto, ha demostrado desde el principio unas necesidades propia, debido a una serie de factores que caracterizan el marco en el que fue diseñada la experimentación, tales como:

- La diferencia del contexto en el cual se realiza la experimentación en comparación con el entorno en que se desarrolla el modelo de tutoría de carrera. La Universidad de Padua tiene cerca 58.000 estudiantes contra los 23.000 de la Universidad de la Laguna. La Universidad de Padua, a diferencia de la Laguna, no está organizada en Campus: aulas, Servicios y despachos se encuentran en toda la ciudad. Los matriculados de los primeros años de la Universidad italiana son mucho más que la española, y esto implica una gestión diferente de la didáctica,
- La cultura de la Orientación, que es mucho más fuerte en el contexto español, en el que se les enseña a los estudiantes a reconocer la figura del profesor tutor desde la escuela infantil, papel presente en todos los niveles de la escuela, hasta la Universidad.
- Institucionalización de la tutoría entre iguales en el contexto de Padua. Desde hace quince años la Universidad de Padua adopta como estrategia educativa universitaria el modelo de tutoría entre iguales, altamente reconocido y apreciado a nivel nacional e internacional, tanto que es un punto de referencia como buena práctica nacional⁴³. La “historia” del Servicio de Tutoría de Padua nos recuerda que el primer modelo de tutoría que se adoptó en Padua daba a los profesores el rol de tutor (Arcuri *et al.*, 2002). No todos los profesores designados para este papel podrían, en términos prácticos, realizar la función y también tampoco para los estudiantes era fácil, en términos relacionales, hablar con un profesor para mostrar abordar algún tipo de problema. Así que se cambió con el modelo de tutoría entre iguales, con los “*Tutor Junior*”, que son estudiantes de Master y de doctorado que asesoran a los estudiantes del primer año en problemas sobre todo académicos e informativos, siempre supervisado por un profesor.

Las especificidades que surgieron de la evaluación del Estudio 4, nos permite decir que ha surgido un modelo de “tutoría formativa italiana” y, específicamente, de Padua. Es esencial para el buen funcionamiento del modelo, que se adapte al contexto específico, a su historia, cultura,

⁴³ Para más detalles, véase Da Re e Zago, 2014b.

tradiciones pedagógicas. El modelo de Padua se caracteriza por algunas peculiaridades que han surgido desde el Estudio 4 y que son:

- Reducir el número de períodos de sesiones anuales de tutoría formativa respecto al modelo propuesto por la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna. Las actividades se centraron, como en el modelo de referencia, en los ámbitos personal, académico y profesional, con una mayor propensión de las académicas.
- El sentido de programa más en términos de *empowerment* de los estudiantes y de los mismos tutores, estimulando la auto-eficacia y la autodeterminación, y en segundo lugar, como estrategia para enfrentar el abandono.
- Los datos muestran una fuerte y esencial importancia del uso de la estrategia de tutoría entre iguales. “*Los estudiantes tutores son esenciales*”, es lo que se evidencia en el estudio *Delphi*: por lo tanto los compañeros tutores representan un valioso apoyo para los estudiantes. Esta contribución fundamental de los compañeros tutores, trajo el modelo de Padua a caracterizarse del modelo original en términos de la colegialidad en el diseño y planificación de las actividades del programa tutoría formativa: reuniones de coordinación y planificación de las actividades fueron realizadas conjuntamente entre los Tutores profesores y los compañeros tutores. De esta manera se promueve la filosofía de la participación real y la toma de decisiones democráticas en la institución, de acuerdo con el movimiento internacional de *Studenti voice* (Grion y Cook-Sather, 2013), que promueve un cambio de enfoque desde los estudiantes como usuarios a los estudiantes como miembros de la institución.

La metodología colaborativa de co-construcción de los planes de las actividades han demostrado ser un elemento de gran importancia en el modelo, que combina la metodología de la referencia del modelo tutorial a las especificidades y al conocimiento de los contexto por parte de los actores implicados (profesores tutores, compañeros tutores, expertos de los Servicios de la Universidad y los estudiantes mismos).

- Otra de las novedades del modelo de Padua fue la de evaluar el modelo, no sólo en términos de evaluación de procesos y de la satisfacción, sino también en términos de la eficacia de las intervenciones, evaluada mediante un diseño cuasi-experimental basado en la comparación por parejas (*propensity score matching*) con la creación de un grupo de control a posteriori, entre los estudiantes que han aceptado participar voluntariamente en la experimentación y quienes no participan en el programa de tutoría formativa. Esto nos permite no sólo leer los resultados en términos subjetivos, sino también de evaluar

objetivamente el impacto del proceso en términos de rendimiento académico.

- El modelo de tutoría formativa adaptado al contexto italiano ha proporcionado una mezcla de sesiones de tutoría en tres niveles: tutoría, tutoría entre iguales y tutoría de los Servicios. La contribución de los Servicios de la Universidad ha sido evaluada positivamente por todos los actores. La red integrada de servicios ha tenido un doble propósito: por un lado, dar a conocer todas las oportunidades que la Universidad de Padua proporciona y las ofertas que se organizan por los diversos servicios existentes, y por otro lado, para orientar los estudiantes en el correcto uso de los servicios de la Universidad, con un beneficio también para los servicios mismos. En el modelo los expertos de los Servicios de la Universidad se convierten en parte integral de la formación de los estudiantes, en colaboración con los profesores, compañeros tutores, centrando su acción en el estudiante y en su Proyecto formativo y profesional.

- En cuanto a la construcción del *setting* (aulas y horarios) se evidencia en los resultados, la capacidad de organizar más libremente y con mayor flexibilidad las aulas y los horarios en el contexto español, por una mayor disponibilidad de espacio y con más flexibilidad de los horarios. También, es importante destacar, que en el modelo español se reconoce proporcionando créditos no sólo para los estudiantes, sino también a los profesores y a los compañeros tutores.

En términos generales, emergen del Estudio 4, unas sugerencias importantes relativas a la participación a la tutoría, tales como:

- la gestión por el grado, la participación de los estudiantes fue superior en los grados en el que la iniciativa se compartió concretamente con la Junta de grado,
- el papel de los profesores del primer año, hubo una mayor participación en los contextos en el que los profesores fueron capaces de fomentar su participación,
- la disponibilidad y el compromiso de los tutores, proporcional al éxito de las actividades y del Programa.

En referencia a la adecuación de las actividades propuestas a los objetivos de la tutoría formativa y las necesidades de los estudiantes, se muestra que:

- se han propuesto actividades que han estimulado la búsqueda de información, facilitando la integración con el contexto académico y fomentando la conciencia de los estudiantes en términos académico, profesional y personal, favoreciendo su desarrollo integral,
- es esencial vincular el contenido de la actividad de la tutoría formativa a los objetivos del grado, en relación a las necesidades de los alumnos participantes,

- las acciones de tutoría reflejan plenamente el modelo educativo del EEES, que considera al estudiante como parte activa de su proceso de formación.

Si tenemos en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la tutoría formativa en la experimentación:

- es esencial fortalecer la formación de los tutores y de los compañeros tutores, como se evidencia en la evaluación, a través de seminarios con expertos y con la realización de reuniones semanales para compartir las experiencias, en los diferentes contextos,
- es de gran importancia la organización de aulas y horarios. Con respecto a las aulas es crucial que la tutoría se realice en los espacios en que los estudiantes tienen clase, porque son ambientes que ya conocen, y también para facilitar su participación. En cuanto al tiempo, es esencial que se ubique antes o después de una de las clases a las que asisten.

Si nos referimos a la utilidad de las herramientas puestas a disposición se evidencia:

- el bajo uso de la plataforma *Moodle*, herramienta diseñada tanto para compartir materiales, cuanto para la gestión de la comunicación y como herramienta para el seguimiento del Programa. Dato que también se confirma en el estudio Studio 3 en cuanto al modelo de referencia. La plataforma ha tenido muy poco éxito tanto por parte de los grupos de trabajo (profesores tutores y compañeros tutores) cuanto por los estudiantes participantes. Algunas de las propuestas que se han considerado para mejorar la comunicación entre los participantes fueron el uso de tecnologías alternativas como *Facebook* y *WhatsApp* que han dado buenos resultados.
- Las fichas han sido evaluadas positivamente por los participantes, pero como un punto de partida de la actividad, como el “borrador” de las actividades que se llevan a cabo. A las fichas siempre han estado unidos reuniones de coordinación y formación, con diferente temporalización, dependiendo del contexto. Además, las fichas se utilizaron como punto de partida y de reflexión, para poner en práctica, enriquecer y adaptar las actividades en los contextos específicos. Los calendarios de las actividades se han adaptado de manera específica a los diferentes contextos, a partir de las diferentes necesidades de los estudiantes, también cambiando la propuesta puesta en marcha, a partir de las necesidades específicas de los diferentes grupos.
- Los Diarios de eventos de aprendizaje, de reciente introducción del modelo en Padua, fueron evaluados positivamente por los compañeros tutores. En algunos casos, sin embargo, no están recopilados en forma oportuna de manera adecuada, es decir, haciendo referencia

específica al modelo de Munari (2011), pero sólo como una aclaración de momentos particularmente significativos de los compañeros tutores.

Si tenemos en cuenta las dificultades encontradas, el problema principal resultó ser la baja participación de los estudiantes en el Programa. Parece ser contradictorio el hecho de que actividades de este tipo, diseñado para enfrentar un fenómeno tan amplio como el abandono sean en realidad consideradas importantes por un bajo número de estudiantes. En contraste, los participantes declararon estar muy satisfechos con las actividades y el resultado obtenido (promedio de satisfacción de 3.9, escala de 1 a 5 (con 1 mínimo 5 valor máximo), Ciencias Sociológicas 4.3, Educación 3.2 y Ingeniería Mecánica 4.2).

La satisfacción general de los participantes (profesores tutores, compañeros tutores, estudiantes y Servicios) con la tutoría formativa es positiva, pero con algunas sugerencias para la mejora a nivel de organización (como la hora y la ubicación de las aulas, no hacer sesiones antes de los exámenes, mejorar la comunicación interna en los grupos, etc.), y a nivel formativo (por ejemplo, la revisión de algunas actividades valoradas con poco contenido, ajustar la posición de algunas actividades en el plan de temporalización en los semestres).

¿Cuáles son las teorías pedagógicas que fundamentan la tutoría de carrera? ¿Cuál es el sentido pedagógico de la tutoría de carrera?

La tutoría se conecta a la teoría socio-constructivista que es un referente teórico en el cual se organizan las ideas y acciones tutoriales. Entre los principales autores que fundamentan esta teoría se recuerdan a Vygotskij (1934/1990), en referencia a la “zona de desarrollo próximo”, entendida como la capacidad para mejorar la adquisición de habilidades bajo la guía de un adulto, o de un par, competente y Bruner (1983) que analizó el papel del tutor como mediador, refiriéndose específicamente a la acción de acompañamiento que se lleva a cabo, definiendo seis funciones (para más información, consulte el Capítulo 1).

El sentido pedagógico que subyace a la tutoría se refiere a la dimensión educativa del acompañamiento. De acuerdo con Biasin (2010) debe ser entendida como un modelo de relación que se interpreta como un enlace de la proyección y desarrollo, y que en Educación, es una relación formativa enfocada en métodos participativos, que recuerda la centralidad de la persona para acompañar, en forma menos asimétrica que la tradición pedagógica. El tema del acompañamiento ha sido muy debatido en la literatura del sector (Biasin, 2010; Bouedec, 2007; Flórez y Tobón, 2001; Paul, 2004) sobre todo como función del rol del tutor, en forma preventiva y orientado a facilitar el desarrollo de competencias específicas y transversales.

En cuanto a las acciones tutoriales, destaca la importancia destinada a apoyar y asesorar los

estudiantes, en términos de responsabilidad, autonomía y participación en el contexto universitario, a fin de facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La dimensión del acompañamiento se realiza en la tutoría a través de la acción del tutor, profesor tutor o compañero tutor, y se desarrolla para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y promover su integración en el nuevo contexto académico, acompañando a los estudiantes en los estudios, con el fin de fomentar su madurez y para apoyar a los estudiantes en las decisiones personales, académicas y profesionales.

Quien desempeña el rol del tutor es el profesor o el compañero tutor, respectivamente en el marco de la tutoría y de la tutoría entre iguales. El primero se refiere al nuevo marco europeo que prevé la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, para la construcción de un sistema educativo de calidad, proyectada a la competitividad internacional. En esta perspectiva, el profesor de la Universidad desempeña el papel del profesor tutor. El profesor se caracteriza por ser un agente de acompañamiento continuo del alumno que ayuda a entender cuáles son sus objetivos y cómo los puede alcanzar, lo apoya en los momentos de elección y lo guía en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de diferentes competencias, en la reflexión personal, en el aprendizaje y la autonomía. De acuerdo con Álvarez (2014d), el profesor tutor no deja de enseñar los conocimientos específicos de sus materias, sino que también desempeña un papel educativo. Se lleva a cabo una transición desde la figura del profesor como un especialista (Instructor) hacia el profesor con competencias también educativas (Educador), que opera en una perspectiva de aprendizaje, poniendo al alumno en el centro del proceso educativo. El papel del profesor tutor se realiza con una acción de acompañamiento continúa durante todo el curso de estudio.

El segundo se refiere a la tutoría entre pares, y como señaló Pellai *et al.* (2002, p. 77) “*la educación entre iguales es la relación de la educación y influencia mutua que a nivel formal y/o informal se establece entre quien pertenecen al mismo grupo de referencia*” (nuestra traducción). La relación educativa que se desarrolla entre tutor y alumno crea efectos positivos no sólo sobre aquellos que reciben la acción de acompañamiento, sino también en el mismo tutor que se define en la literatura como “efecto tutor”, que permite al tutor de mejorar la imagen de sí mismo en términos de autoconciencia, de capacidades y potencial. De acuerdo con Barnier (2001) este proceso implica, además, un “aprendizaje para la reformulación”, que permite revisar el propio conocimiento y fortalecer el desarrollo de las funciones cognitivas realizadas. La tutoría es “humanamente gratificante” (Goodlad, 1979; Topping, 1997) y, por un lado permite la participación activa y la discusión de todos los participantes, y por el otro lado permite una mejora en términos de empoderamiento, estimulando la auto-eficacia y la autodeterminación como afirman Croce y

Gnemmi (2003).

El concepto de apoyo y de acompañamiento, de acuerdo con una perspectiva constructivista, dice que en lugar de buscar el conocimiento en la realidad, la realidad existe sólo en la forma en que la construimos. El conocimiento y las competencias que se ha mejorado a través de acciones de tutoría son el producto de un proceso de construcción, que implica la participación directa del profesor tutor (o compañero tutor) y el estudiante, en una forma activa. El tutor tiene habilidades y competencias que utiliza para acompañar a los estudiantes en sus estudios. El tutor tiene su competencia como profesor y educador, conoce el contexto del estudio desde la perspectiva de la enseñanza y, por tanto, conoce las dificultades que implica y puede, entonces, acompañar al estudiante para el éxito académico.

El tutor asesora los estudiantes para su desarrollo integral, que prevee la planificación de sus estudios en el corto, medio y largo plazo. Tal desarrollo integral se puede alcanzar a través de la tutoría académica, con el desarrollo de competencias específicas, y de la tutoría de carrera, con el desarrollo de competencias genéricas y transversales.

El compañero tutor, sin embargo, comienza a partir de la su experiencia de estudiantes adquirida a lo largo de los años inmediatamente anteriores, y la proporciona a sus colegas que acaban de llegar a la Universidad: conoce el contexto del estudio desde la perspectiva del estudiante, en términos operativos, y directa, y con su papel, se puede relacionar en modo eficaz con los pares.

En el marco educativo de la tutoría formativa, el estudiante es al centro de la acción educativa, el tutor lo acompaña en sus estudios, con más énfasis en el primer año de estudio, que es el más crítico en términos de integración al contexto académico, como lo demuestran numerosos estudios internacionales, y es el momento en el que más estudiantes abandonan los estudios. La tutoría formativa es, por lo tanto, un conjunto de actividades en las que el tutor, que trabaja en grupos pequeños con los estudiantes, puede asegurar un servicio personalizado y facilitar la adaptación de los estudiantes a la educación superior, a fin de reducir el abandono y mejorar el rendimiento académico, de acuerdo con Álvarez (2002). Citando la definición de García Nieto, *et al.* (2005, p. 195), podemos definir el tutor como un profesor que tiene una “personalidad capaz de influir en los demás, la sensibilidad para entender los problemas de la juventud y la capacidad de establecer relaciones cordiales con los demás”.

Resumiendo, lo que se evidencia en la Tesis de doctorado es que:

- El fenómeno del abandono es un tema muy presente en el ámbito universitario como lo demuestran los datos recogidos y el análisis de la literatura, y también la Universidad de Padua se

ve afectada por el fenómeno, tanto en términos de abandono cuanto de retraso de los estudios;

- Se pueden realizar experimentaciones mediante una apropiada selección de “casos de estudio”, que permiten tener en cuenta las particularidades de las diferentes las áreas de conocimiento científico-didáctico, con el fin de representar las situaciones críticas con respecto a los fenómenos de interés;
- También los factores subjetivos y objetivos que la literatura señala como más influyente en el rendimiento académico, varían en el nivel de importancia en función del contexto y de esto se tiene que tener en cuenta en el diseño de las intervenciones para enfrentar y prevenir el abandono;
- La tutoría universitaria es una estrategia educativa válida para enfrentar y prevenir este fenómeno y, concretamente, el modelo de tutoría de carrera se designa como una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y para su desarrollo integral;
- El estudio del modelo de tutoría de carrera de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna ha permitido analizar las características del modelo, evidenciando las debilidades y fortalezas;
- El modelo de tutoría carrera fue adaptado al contexto de Padua, teniendo en cuenta las particularidades del contexto italiano. Lo que surge es un modelo de tutoría formativa con elementos de innovación, que se adapta a las características específicas del contexto, pero cumple con las peculiaridades del modelo de referencia;
- En la experimentación participaron cerca 120 estudiantes del primer año, 12 profesores (tutor docente) y 25 estudiantes de segundo o tercer año (tutor studente) en el año académico 2014/15;
- A partir de la experimentación se evidencia que los tres contextos han respondido de manera diferente, lo que demuestra que el modelo, con el fin de dar los resultados esperados, tiene que ser bien adaptado al contexto específico, año tras año, a las necesidades de los estudiantes y a las características de los tutores disponibles;
- La evaluación del proceso revela las fortalezas y las debilidades del modelo adaptado, tanto en términos educativos como que organizativos;
- La evaluación de la eficacia mostró que las intervenciones de tutoría formativa hicieron posible reducir el abandono y mejorar el rendimiento académico en los contextos seleccionados.

2. Limitaciones de la investigación

Con respecto a la investigación que aquí se presenta, se pueden destacar algunas limitaciones que han surgido durante su desarrollo:

- En referencia al Estudio 3, tuvimos algunas dificultades en la organización de las observaciones de tutoría de carrera en la sede de la Universidad de la Laguna, porque los momentos de realización del modelo no siempre coincidían con mis períodos de estancia.
- Si nos referimos a la experimentación del Estudio 4, podemos presentar algunas limitaciones y dificultades, tales como:
 - problemas relativos a la construcción del *setting* “espacio-tiempos”: por la falta de espacio (sobre todo para el grado en Educación) y la dificultad de combinar los horarios de todos: profesores, compañeros tutores y estudiantes,
 - cambios repentinos de unas clases antes o después de la tutoría formativa que influyó en la participación de los estudiantes,
 - la baja participación de los estudiantes (sobre todo para el grado en Educación), algunas actividades se evaluaron como muy poco concretas y, por tanto, percibido como de poca utilidad,
 - las dificultades iniciales de la organización, en la necesidad de “adaptar” el modelo español en un contexto muy diferente, tanto a nivel de organización cuanto a nivel formativo.

3. Perspectivas futuras

La investigación que se presenta puede ser el punto de partida para abrir una reflexión pedagógica sobre el tema de la tutoría y la Orientación, dirigido hacia el desarrollo de una cultura de la Orientación educativa en Italia, en línea con los objetivos del EEES, cuyo propósito es crear un sistema de educación de calidad.

A continuación se presentan algunas sugerencias para el futuro, organizadas en relación con las macro áreas de referencia, como: la deserción académica, la tutoría y la tutoría de carrera.

Propuestas sobre el tema de la deserción académica:

- Anticipar el estudio del fenómeno del abandono a la formación previa, en referencia al abandono escolar, con el fin de reflexionar sobre cuáles son los factores que influyen en este fenómeno y promover la formación de los estudiantes, así como la capacidad de hacer frente a la transición de la secundaria a la Universidad de una manera apropiada.
- Una mejor comprensión de los determinantes del abandono y los factores que promueven el éxito académico, comparando poniendo al comparar los contextos públicos y privados y la comparación de experiencias de otros países.

- Comparación de las buenas prácticas europeas sobre el tema, para perfeccionar el modelo que se experimentó, con la finalidad de que sea cada vez más adecuado para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Propuestas sobre el tema de tutoría:

- Sería conveniente realizar una “adaptación” de la tutoría formativa para la escuela secundaria, teniendo en cuenta los mismos objetivos del modelo propuesto en la Universidad, pero adaptando de los objetivos específicos a las necesidades de los estudiantes de la escuela secundaria.
- Hacer una experimentación nacional sobre la tutoría formativa, en otros contextos fuera de Padua, con el fin de ver cómo en otra realidad se asume absorbe el modelo y abrir un debate nacional cuyo propósito sería crear un espacio para el intercambio de experiencias y del conocimiento científico entre profesores e investigadores en el campo de la Orientación educativa y profesional.
- Crear una red interuniversitaria de tutoría formativa, con otras Universidades interesadas en desarrollar el tema de la tutoría y Orientación para el desarrollo de una cultura de la Orientación educativa en Italia, en línea con los objetivos del EEES, cuyo propósito es crear un sistema educativo de calidad.

Propuestas para la tutoría de carrera:

- Es necesaria una reflexión más amplia sobre la figura del profesor tutor y del compañero tutor: aunque ambos demostraron su participación satisfactoria, es necesario una reflexión más profunda sobre los múltiples aspectos de importancia pedagógica y educativa de estos roles.
- Tenemos que pensar en la posibilidad de un reconocimiento “formal” de las actividades llevadas a cabo por los profesores tutor, compañero tutor, por los servicios de la Universidad y por los estudiantes mismos. La propuesta sería tomar como ejemplo el modelo de referencia y proporcionar créditos a quien participa. Esto podría tener un efecto positivo en términos de participación.
- A la luz de la evaluación anual realizada en los grados, se tienen que revisar las actividades, en función de las necesidades específicas de los estudiantes y por lo tanto se deben crear nuevas “fichas” de actividades.
- Se tiene que fortalecer la formación de los profesores tutor y de los compañeros tutores,

organizando reuniones diseñadas específicamente para cumplir, de la mejor manera posible, con el papel de tutor.

- Se debe desarrollar más el uso del Proyecto formativo y profesional: los estudiantes deben participar desde el principio en el uso de esta herramienta útil para planificar su curso de estudio a corto, medio y largo plazo. Se puede, también, reflexionar sobre la posibilidad de hacer esta herramienta digitalizada (e_portfolio) para la construcción de un Proyecto formativo y profesional por su recorrido académico y profesional.

- Al ser un modelo de tutoría de carrera, debería acompañarse a los estudiantes durante todo su recorrido de estudio, no sólo el primer año. La idea sería la de acompañar a los estudiantes para todo el curso de estudio hasta el Trabajo fin de grado, con sesiones de tutoría diseñado para cada años de curso. Sin embargo, hay que tener en cuenta los recursos disponibles, en términos de tutores y aulas.

La tesis doctoral abre nuevos itinerarios para continuar con esta línea de investigación sobre la relación entre el abandono y la tutoría, diseñando proyectos nacionales y europeos. Una primera realización operativa puede ser la producción de materiales de apoyo que se entregarán como herramientas para los tutores.

De esta investigación nacieron dos Trabajos fin de grado, con la supervisión de dos profesores tutores respectivamente, uno para el grado de Educación (bajo la supervisión de la Profesora Carla Callegari), y otro para el grado en Ciencias Sociológicas (bajo la supervisión del Profesor Claudio Riva).

Un primer resultado en cuanto a la continuidad de la investigación es que para el año académico 2015/16, la tutoría formativa ha sido incluida en los Proyectos experimentales del Servicio de tutoría de la Universidad de Padua.

4. Líneas de investigación

Del estudio que aquí se presenta, en relación a los resultados obtenidos y a las reflexiones pedagógicas planteadas, han surgido posibles nuevas líneas de investigación, que no se abordan en este trabajo de Tesis, pero que podrían convertirse como nuevas y interesantes:

- *Línea de investigación sobre la relación entre la deserción escolar en el bachillerato y la tutoría:* para profundizar en la relación entre el abandono y las acciones tutoriales, con el fin de comprobar si las intervenciones de tutoría y tutoría entre iguales en la escuela secundaria

pueden tener influencia en el abandono de los estudios y en la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes de secundaria.

- *Línea de investigación sobre la tutoría en relación con el practicum*: para profundizar en la relación entre competencias transversales y prácticas en los diferentes contextos educativos.

- *Línea de investigación relacionada con tutoría y las oportunidades de empleo*: para profundizar en la relación entre competencias transversales y los diferentes contextos profesionales.

- *Línea de investigación relacionada con tutoría para Master y Doctorado*: adaptar el modelo a otros contextos educativos, para facilitar la integración de los estudiantes en la nueva realidad y para personalizar su programa de estudios.

BIBLIOGRAFIA

Aguaded Gómez, M. C., e Monescillo Palomo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 23, 163–176.

Aina, C., Baici, E., e Casalone, G. (2011). Time to degree: Students' abilities, university characteristics or something else? Evidence from Italy, *Education economics*, 19 (3), 311-325.

Albalate, D., Fageda X., e Perdiguero J. (2011). Éxito Académico, Características Personales y Proceso de Bolonia: Una Aplicación Econométrica. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 3, 11-25.

Albert, C., e Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.

Almajano, P. (2002). Experiencias previas. In M. Coriat (A cura di), *Jornadas sobre tutorías y orientación* (pp. 223-236). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Álvarez, M., Bizquera, R., Espín, V., e Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria: Evaluación e intervención*. Madrid: EOS.

Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Álvarez, P. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa "Velero". *Revista Contextos Educativos*, 8, 281-293.

Álvarez, P. (2012a). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles Educativos* (Vol. XXXIV), 137, pp. 28-45.

Álvarez, P. (A cura di). (2012b). *Tutoría universitaria inclusiva: Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea ediciones.

Álvarez, P. (2013a). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Revista Currículum*, 26, 73-87. ISSN: 1130-5371.

Álvarez, P. (2013b). *Informe final de evaluación del POAT. Facultad de Educación. Curso 2012/2013. Universidad de la Laguna*. Consultado in data 23/11/2014 da http://www.ull.es/view/centros/educacion/Plan_de_Orientacion_y_Accion_Tutorial/es.

Álvarez, P. (2013c). Plan de orientación y tutorización (POAT). Consultado in data

26/10/2014

da

http://www.ull.es/view/centros/educacion/Plan_de_Orientacion_y_Accion_Tutorial/es.

Álvarez, P. (2014a). La función tutorial del profesorado universitario: una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47 (2), 85 - 106. ISSN: 1647-8614.

Álvarez, P. (2014b). *Il Tutorato Formativo ed il Progetto formativo e professionale degli studenti universitari*. Relazione presentata al seminario per la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della formazione dell'Università di Padova. 12 Giugno 2014, Padova.

Álvarez, P. (2014c, 28 Agosto). *Funciones del profesor tutor de carrera en la enseñanza universitaria* [Video file]. Consultado in data 23/09/2014 da <https://www.youtube.com/watch?v=oHyZ8HColdg>.

Álvarez, P. (2014d, Giugno). *Il tutorato universitario nel modello formativo dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Relazione presentata al Convegno della Dispersione universitaria e tutorato: esperienze e ricerche, 9 Giugno 2014, Padova Archivio antico Palazzo del Bo.

Álvarez, P., Asensio, I., Forner, A., e Sobraro, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad. In T. Escudero e A. Correa (A cura di), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (147-206). Madrid: La Muralla.

Álvarez, P., Bethencourt, J., Cabrera, L., e González, M. (2005). *Abandono y prolongación de los estudios universitarios: un obstáculo en la mejora de la calidad de la enseñanza*. Informe final del Proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Universidades. Gobierno Autónomo de Canarias: Universidad de la Laguna.

Álvarez, P., Cabrera, L., González, M., e Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Revista Paradigma*, 27 (1), 7-36. ISSN:1011-2251.

Álvarez, P., e Bethencourt, J. (A cura di). (2003). *Tutoría universitaria*. San Cristóbal de la Laguna: Servicio de Publicaciones de La Universidad de la Laguna.

Álvarez, P., e González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. San Cristóbal de la Laguna: Servicio de Publicaciones de La Universidad de la Laguna.

Álvarez, P., e González, M. (2003). *La tutoría de iguales en la enseñanza superior: un estudio realizado en la universidad de la Laguna*. Paper presentato a: XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Granada, 55-61.

Álvarez, P., e González, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 8-14.

Álvarez, P., e González, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la Orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Curriculum*, 22, 73-96.

Álvarez, P., e González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Revista Tendencias Pedagógica*, 16, 238-256.

Álvarez, P., Santiviago, C., Lopez Aguilar, D., Da Re, L., e Rubio, V. (2014). *Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la Educación Superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia*. Congreso Clabes. Acti della Cuarta Conferencia LatinoAmericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad de Antioquía, Colombia.

Álvarez, P., López, D., e Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-24. ISSN: 1409-4703.

Alvaro Page, M. *et.al.* (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento accademico*. Madrid: Mec.

Álvarez Rojo, V. *et. al.* (1999). El rendimiento academico en la Univeridad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Espanola de Orientación y Psicopedagogia*, 10, 23-42.

Álvarez Rojo, V., e Lázaro Martínez, A. (A cura di.) (2002). *Calidad de las universidades y orientaciones universitaria*. Málaga: Aljibe.

Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., e Romero Rodríguez, S. (2004). *La Enseñanza Universitaria: Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Andreu, M. E. (2008). Los abandonos universitarios: Retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.

Anvur. (2014). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. Consultato in data 21/01/2016 da http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=644&Itemid=569&lang=it.

Arbizu, F. (1994). La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y el profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 614-622.

Arbizu, F., Lobato, C., e del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-12.

Arcuri, S., Paggin, N., e Zago, P. (A cura di). (2002). *Una parte per il tutor*. Padova: Cleup.

Arias Ortiz, E. A., e Dehon, C. (2013). Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Université Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education*, 54, 693-723.

Arulampalam, W., Naylor, R. A., e Smith, J.P. (2004). A hazard model of the probability of medical school dropout in the UK. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A*, 167, 1, 157-178.

Astin, A. W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Azevedo, R., Moos, D. C., Johnson, A. M., e Chauncey, A. D. (2010). Measuring cognitive and metacognitive regulatory processes during hypermedia learning: Issues and challenges. *Educational Psychologist*, 45, 210-223.

Baars, G. J. A., e Arnold, I. J. M. (2014). Early Identification and Characterization of Students Who Drop Out in the First Year at University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16 (1), 95.

Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universidad de Valencia.

Baldacci, M. (2010). *La dimensione metodologica del curriculo: Il modello del metodo didattico*. Milano: Franco Angeli.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 19 (1), 9-18.

Barnier, G. (1989). The tutor effect in situations involving spatial relationships between 7-sup-8 year old children in dyadic interactions with 6-sup-7 yr old peers. *European Journal of Psychology of Education*, Vol 4 (3), 385-399.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris: L'Harmattan, Savoi et Formation.

Barrows, H. S. (1988). *The tutorial process*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.

Batini, F, e Zaccaria, R. (A cura di). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?*. Paris: PUF.

Baudrit, A. (2000). *Le tutorat: dans les universités anglo-saxonnes: des idées pour les universités européennes?*. Paris: L'Harmattan.

Bean, J., e Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-650.

Becker, G.S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70 (5), 9-49.

Becker, G.S. (1964). *Human capital*. New York: NBER.

Bell, A. (1797). *An experiment in education made at de Male Asylum of Madras: Suggesting a System by which a School or Family may Teach Itself under the Superintendence of the Master or Parent*. Londra: Cadell and Davis.

Belloc, F., Maruotti, A., e Petrella, L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *Higher education*, 60, 127-138.

Belloc, F., Maruotti, A., e Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of applied Statistics*, 38 (10), 2225-2239.

Belvis Pons, E., Moreno Andrés, M. V., e Ferrán Ferrer, J. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.

Benavent, J., e Fossati, R. (1990). Un programa de “compañero-tutor” para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Escolar y Vocacional*, 1 (0), 66-80.

Berger, J. B. (2002). Understanding the organizational nature of student persistence empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3 (1), 3-21.

Berger, J. B., e Milem, J. F. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. in J. C. Smart (A cura di), *Higher Education: Handbook of theory and research*, vol. XV (pp. 209-240). New York: Springer.

Bernardi, L. (A cura di). (2005). *Percorsi di ricerca sociale: Conoscere, decidere, valutare*.

Roma: Carocci.

Berta, L., Lorenzini, V., e Torquato, B. (2008). *Una Ricerca-Azione sul tutorato nell'università di Perugia*. Milano: FrancoAngeli.

Bertagna, G. (2004). Tutorato e tutor nella riforma. *Scuola e didattica*, 15, 3-6.

Bertagna, G., e Puricelli, E. (2008). *Dalla scuola all'Università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Sovaria Manelli: Rubbettino Editore.

Bertolini, G., e Nardi, D. (1998). *Statistica applicata alla ricerca educativa*. Milano: Guerrini Studio.

Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernadez, J., Álvarez, P., e González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3), 209-307.

Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.

Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento, Teorie, pratiche, contesti*. Milano: Franco Angeli.

Binetti, P. (1999a). Il Tutorato: modelli a confronto. *Cort quaderni*, 1, 29-40.

Binetti, P. (2000). Il tutorato come forma di cambiamento metodologico per introdurre qualità nella didattica dei DU. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 67, 607 -617.

Binetti, P. (A cura di). (1999b). *Il tutorato: Modelli ed esperienze nella didattica universitaria*. Roma: Ed. SEU.

Binetti, P., Pontalti, I., e Santini, D. (1999). *Il tutorato, modelli ed esperienze nella didattica universitaria*. Roma: SEU.

Bisquerra Alzina, R. (2011). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. (A cura di). (2001). *Modelos de orientación y de intervencion psicopedagogica*. Barcelona: Praxis.

Blandino, G. (2000). *Le capacità relazionali*. Torino: Utet.

Bobbio, A., e Calidoni, P. (A cura di). (2009). *Tra Pedagogia e Didattica: Verso una nuova cultura della formazione*. Roma: Armando Editore.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., e Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Boero, G., Laureti, T., e Naylor, R. (2005). An econometric analysis of student withdrawal and progression in the post-reform Italian universities. *Crenos Working paper*, 1048, 1-43.

Bong, M., e Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.

Bourdieu, P., e Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London

and Beverly Hills: Sage Publications.

Boronat, J., Castaño, N., e Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. Relazione presentata al *IX Congreso de Formación del profesorado: Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma educativa?* Consultato in data 12/11/2015 da <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m5comu11.doc>.

Bradburn, E. (2002). *Short-Term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996-98. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*. Washington, DC: National Center for Education Statistics (ED).

Brannen, J. (2005). *Mixed Methods Research: A discussion paper*. ESRC National Centre for Research Methods, Methods Review Paper.

Bråten, I., e Strømsø, H.I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388.

Braunstein, A., Mc Grath, M., e Pescatrice, D. (2001). Measuring the impact of financial factors on college persistence. *Journal of College Student Retention*, 2 (3), 191-203.

Braxton, J. M. (2002). Introduction to special issue: using theory and research to improve college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3 (1), 1-2.

Braxton, J. M., e McClendon, S. A. (2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention*, 3 (1), 57-71.

Braxton, J. M., e Meaghan, E. (2002). Powerful institutional levers to reduce college student departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3 (1), 91-118.

Braxton, J. M., Milen, J., e Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the collage student departure process: toward a revision of Tinto's Theory. *Journal of Higher Education*, 17 (5), 569-590.

Breen, R., e Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education*, 43 (6), 693-725.

Brown, A. L., Armbruster, B. B., e Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (A cura di), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris: PUF.

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard: Harvard University Press.

Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e*

nella vita. Milano: Franco Angeli.

Buttemweyer, W. (1986). *Il tutorato nelle università tedesche, in Assessorato istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia: Il significato di tutoring all'Università*, Relazione presentata al seminario di studio, Passo della Mendola, Trento. 21-27 luglio 1985. Cesano Maderno: Graphica Vaghi, 81-95.

Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P., e González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.

Cabrera, L., Bethencourt, J., González, M., e Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1).

Cabrera, L., González, M. (A cura di). (2010). *El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de la Laguna*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Laguna.

Cabrera, L., González, M., Bethencourt, J., e Álvarez, P. (2005). *La influencia del profesorado y de la titulación en el abandono de los estudios universitarios*. Acti del XII Congreso sobre Modelos de Investigación Educativa, Tenerife.

Calidoni, P., Gola, E., Isu, G. C., e Satta, R. (2009). Orientamento e riallineamento universitario on-line: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA. *Italian Journal of Educational Research*, 2 (3), 19-26.

Cammelli, A., e Gasperoni, G. (2014). *XVI Rapporto Almalaurea sul Profilo Ddei Laureati Italiani: Opportunità e sfide dell'istruzione universitaria in Italia*. Consultato in data 02/02/2014 da <https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/comunicati/2014/sintesi-2013.pdf>.

Campoy, T. J., e Pantoja, A. (2000) La Orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 77-106. Ref. ISSN: 1139-7853.

Cano González, R. (2008). La Tutoría universitaria en el marco de la Convergencia Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 17-20.

Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencia ¿cómo lograrlo?. *REIFOP*, 12 (1), 181-204.

Cano, R., e Paula, A. (2008). Programa Orienta: Plan de Acción Tutorial Universitaria para estudiantes de primer curso. *Contextos educativos*, 11, 161-179.

Cappellari, L. (2003). *The effects of high school choices on academic performance and early labour market outcomes*. Quaderni dell'Istituto di economia dell'impresa e del lavoro. Milano: Università cattolica.

Carballo, R., García, M., e Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de educación Superior*. Consultato in data 02/02/2015 da <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>.

Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*, Granada: Universidad de Granada.

Castillo, S., e Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior: Didáctica y curriculum (Vol.I). Desarrollo curricular y evaluación (Vol. II)*. Madrid: McGrawHill.

Cecchi, D. (2014). *LOST dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*. Milano: WeWorldOnlus. ISBN 978-88-908962-5-5.

Chain, R., Cruz, N., Martínez, M., e Jácome, N. (2003). Examen de Selección de Probabilidad de Éxito Escolar en Estudios Superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), 1-17.

Charlton, J. P., Barrow, C., e Atkinson, H. (2006). Attempting to predict withdrawal from higher education using demographic, psychological and educational measures. *Research in Post Compulsory Education*, 11 (1), 31-47.

Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher education*, 53, 487-505.

Chiandotto, B., e Giusti, C. (2005). L'abbandono degli studi universitari. In C. Crocetta (A cura di), *Modelli statistici per l'analisi della transizione università-lavoro* (pp. 1-22). Padova: Cleup.

Chickering, A. W., e Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 39 (7), 3-7.

Cide (Centro de Investigación y Documentación Educativa). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, Consultato in data 01/03/2014 da <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/inv2008oefminppc.pdf>.

Cingano, F., e Cipollone, P. (2007). *University drop-out: The case of Italy*. Banca d'Italia «Temi di discussione del Servizio Studi», Working Paper 626.

Clerici, R., e Visentin, E. (2014). La durata dei percorsi triennali. In G. Zago, A. Girado, e R. Clerici (A cura di), *Successo e insuccesso negli studi universitari* (pp. 23-36). Bologna: Il Mulino.

Clerici, R., Giraldo, A., e Meggiolaro, S. (2015). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 40 (9), 1535-1549. DOI: 10.1080/03075079.2013.878835.

CNVSU. (Gennaio, 2011). *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*

Consultato in data 01/02/2014 da www.cnvsu.it.

Cobalti, A., e Schizzerotto, A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cofer, J., e Somers, P. (2001). What influences student persistence at two-year colleges? A multi-year comparison. *Community College Review*, 29 (3), 56-76.

Cohen, L., e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Comunicato di Bergen (2005). *The European Higher Education Area- Achieving the Goals. Conference of European Ministers in charge of Higher Education*. Consultato in data 12/07/2013 da http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm.

Comunicato di Berlino (2003). *Realising the European Higher Education Area. Conference of European Ministers in charge of Higher Education*. Consultato in data 12/07/2013 da http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm.

Comunicato di Bucarest (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Consultato in data 12/07/2013 da http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm.

Comunicato di Budapest/Vienna (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Consultato in data 12/07/2013 da http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.

Comunicato di Londra (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Conference of European Ministers in Charge of Higher Education*. Consultato in data 12/07/2013 da http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf.

Comunicato di Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area. Conference of European Ministers in charge of Higher Education*. Consultato in data 12/07/2013 da http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf.

Comunicato di Yerevan (2015). *Yerevan Communiqué*. Consultato in data 12/07/2013 da http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf.

Conley, A. M. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104, 32-47.

Convenzione delle Istituzioni Europee dell'Educazione Superiore (Convenzione di Salamanca) (2001). Consultato in data 12/07/2013 da <http://www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/doceur4.PDF>.

Cook-Sather, A. (2009). *Learning from the Student's Perspective. A Source-book for Effective Teaching*. Boulder: Paradigm.

Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.

Coriat, M., e Sanz, R. (A cura di). (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.

Croce, M. (2003). Peer education: un nuovo paradigma per la prevenzione?. In M. Conte, e F. Floris (A cura di), *La peer education: Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, (pp. 5-11). Quaderni di Animazione e Formazione. Torino: EGA.

Croce, M., e Gnemmi, A. (2003). *Peer education. Adolescenti protagonisti della prevenzione*. Milano: Franco Angeli.

Crui. (1995). *Orientamento e Tutorato*, Consultato in data 12/12/2014 da www.crui.it/data/allegati/links/462/orientamento_tutorato.pdf.

Csikszentmihalyi, M. (2003). Happiness in everyday life: the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4 (2), 185-199.

Cusò, J. P., Juárez, M. M., e Martinez, C. P. (2012). *El desafío de la tutoría universitaria*. Relazione presentata al I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa Innovagogía 2012. ISBN 978-84-616-1780-7.

Da Re, L. (2012). “Tutor junior” e qualità della didattica. L’esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 120-133, ISSN 2038-9744.

Da Re, L. (2013). Selecting and training Junior Tutor: A fruitful programme at the University of Padova. *EDULEARN13 Proceedings CD*, Barcelona: Iated, 4397-4408.

Da Re, L., Álvarez Pérez, P., e Clerici, R. (2015). Peer tutoring all’Università: studenti co-responsabili nel Tutorato Formativo. In C. Gemma e V. Grion (A cura di), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove pratiche educative* (pp. 249-262). Barletta: Cafagna Editore.

Da Re, L., Casado-Muñoz, R., e Collado-Fernández, M. (2014). Tutoring and Mentoring at the University Level: Experiences in Padua and Burgos. *International Journal for Cross Disciplinary Subjects in Education*, Special Issue, 3 (1). ISSN 2042 6364.

Da Re, L., e Clerici, R. (2013). Peer tutoring a vehicle to support university studies: Investigating a cohort of students enrolled in an important Italian university. *ICERI2013 Proceedings CD*, Seville: Iated, 5951-5960.

Da Re, L., e Medialdea A. (2013). *Peer Tutoring: what's good for the student is good for the tutor*. Atti della Conferencia internacional de la orientación del AIOSEP, 23-27 Settembre 2013, Montpellier. Consultato in data 15/01/2015 da http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep_1/index.php/es/2014-03-06-21-02-44.

Da Re, L., e Zago, G. (2011). Academic tutoring and dispersion: A project of research of the University of Padova (Italy). *ICERI 2011 Proceedings CD*. Madrid: Iated, 1457-1467.

Da Re, L., e Zago, G. (2014a). I servizi per gli studenti: il tutorato universitario. In G. Zago, A. Giraldo e Clerici R. (A cura di), *Carriere universitarie tra successo e insuccesso. Dati, interpretazioni e proposte*. Bologna: il Mulino.

Da Re, L., e Zago, G. (2014b). Il tutorato a Padova: caratteristiche e risultati d'indagine, In G. Zago, A. Giraldo, e Clerici R. (A cura di), *Carriere universitarie tra successo e insuccesso. Dati, interpretazioni e proposte*. Bologna: il Mulino.

Da Re, L., e Zago, G. (2015). Academic transition and peer tutoring: A case study at the University of Padova. In M. Carmo (A cura di), *Education Applications & Developments. Advances in Education and Educational Trends Series* (pp. 2183-2978). Portugal: World Institute for Advanced Research and Science, WIARS.

Dalla Zuanna, G., Clerici, R., Paccagnella, O., Paggiaro, A., Aquario, D., Mazzucco, C., Martinoia, S., Stocco, C., e Pierobon, S. (2014). *Il questionario per i docenti: costruzione, implementazione, analisi*. Progetto PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica) - Rapporto dell'Unità di Ricerca n.3 - prima annualità [Technical Report Series, 1/2014].

Damon, W., e Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., e Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948-963.

De Beni, R. (2002). Relazione finale del progetto di formazione Tutor Junior per la Facoltà di Lettere e Filosofia, Psicologia, Scienze MM.FF.NN., Scienze Statistiche e Scienze Politiche. In S. Arcuri, N. Paggiari, e P. Zago, (A cura di), *Una parte per il tutor* (121-122). Padova: Cleup.

De Beni, R., Trentin, R., e Rizzato, R. (2008). *Pensando agli studenti. Servizio di aiuto psicologico*. Padova: Cleup.

De Miguel, M., e Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.

Decataldo, A., Benvenuto, G., Fasanella, A., Amico, A., Coluccia, C., D'Alessandro, G., et al.

(2012). *C'era una volta l'Università? Analisi longitudinale delle carriere degli studenti prima e dopo la "grande riforma"* (A. Decataldo, G. Benvenuto, e A. Fasanella, A cura di). Acireale-Roma: Bonanno.

Decreto Ministeriale 23 ottobre 2003 n. 198, Art. 2, comma 1. *Fondo per il sostegno dei giovani e per favorire la mobilità degli studenti*, Consultato in data 16/10/2010 da <http://attiministeriali.miur.it/anno-2003/ottobre/dm-23102003-n-198.aspx>.

Del Rincón Igea, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Castilla la Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Delaney, L., Harmon, C., e Ryan, M. (2011). Does lecture attendance matter for grades? Evidence from a longitudinal tracking of Irish students. *Critical Issues in Irish Society Network*, Consultato in data 16/11/2014 da http://ciisn.files.wordpress.com/2011/01/martin-ryan-_does-lecture-attendancematter-forgrades_working-paper.pdf, 1-32.

Delgado Sanchez, J. A. (2009). El Plan de Acción Tutorial. In R. Sanz Oro (A cura di), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (pp. 71-96). Madrid: Editorial Síntesis.

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., e McCall, B. (2002). A temporal investigation of factors related to timely degree completion. *The Journal of Higher Education*, 73 (5), 555-581.

Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Nuovo, S. (2012). L'orientamento e il tutorato come antidoto del ritardo e dell'insuccesso negli studi universitari. *Giornale italiano di Psicologia dell' Orientamento*, 12 (3), 3-18.

Di Pietro, G. (2004). The determinants of university drop-out in Italy: A bivariate probability model with sample selection. *Applied Economics Letters*, 11, 187-191.

Di Pietro, G., e Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and university drop out: The Italian experience. *Economics of Education Reviews*, 27, 546-555.

Dichiarazione di Bologna (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Consultato in data 16/10/2014 da http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

Dichiarazione di Lisbona (2007). *Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*. Consultato in data 16/10/2014 da http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf.

Dichiarazione di Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Consultato in data 16/10/2014 da http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., e Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, selfregulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.

Dolton, P., Marcenaro, O. D., e Navarro, L. (2003). The effective use of student time: A stochastic frontier production function case study. *Economics of Education Review*, 22, 547-560.

Duran, D., e Vinyet Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcellona: Edicions Graó.

Duran, R., e Gauvin, M. (1993). The role of age versus expertise in Peer Collaboration during Joint Planning. *Journal of experimental Child Psychology*, 55, 227-242.

Dweck, C. S., e Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 95, 256-273.

Earwaker, J. (1992). *Helping and supporting students: Rethinking the Issues*. Buckingham: The Society of research into Higher Education & Open University Press.

Echeverria, B., Figuera, P., e Gallego, S. (1996). La Orientación universitaria: Del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.

Elias, G. (2011). Concetti, principi e strategie per la misura dell'efficacia. In L. Fabbris (A cura di), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia dell'attività universitarie* (pp. 1-8). Padova: Cleup.

Elias, M. (2008). Los abandonos universitarios: Retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre la Educación*, 15, 101-121.

Elliot, A. J., e Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.

Ellis, S., e Gauvin, M. (1992). Social and cultural influences on Children's collaborative interactions. In L. Winegar e J. Valsiner, *Children's development within social context*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Ercolani, A., Areni, A., e Leone, L. (2002). *Statistica per la psicologia. Vol. 2: Statistica inferenziale e analisi dei dati*. Bologna: Il Mulino.

Escandell, O., e Marrero, G. (1999). *El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.

Escandell, O., Marrero, G., e Castro, J. J. (2002). El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la ULPGC. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1 (8-9), 305-338.

European University Association (Eua). (2005). *Developing an Internal Quality Culture*, In European Universities: Report on the Quality Culture Project 2002- 2003, Brussels. Consultato in data 18/12/2013 da http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf.

Fabbri, L., e Rossi, B. (A cura di). (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Fabbris, L. (A cura di). (2011). *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*. Padova: Cleup.

Fabbris, L. (2008). Una ricerca sui servizi universitari innovativi per studenti e laureati. In L. Fabbris, G. Boccuzzo e M.C. Martini (A cura di), *Professionalità nei servizi innovativi per studenti universitari* (pp. 1-18). Padova: Cleup.

Fabbris, L. (2010). *I servizi universitari. La proposta degli stakeholder*. Padova: Cleup.

Fabbris, L., Boccuzzo, G., e Martini, M. C. (A cura di). (2008). *Professionalità nei servizi innovativi per studenti universitari*. Padova: Cleup.

Fantuzzo, J. W., King, J. A., e Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer-tutoring on mathematics and school adjustment: a component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.

Felice, A. (A cura di) (2005). *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*. I libri del Fondo Sociale Europeo: ISFOL. Catanzaro: Rubbettino.

Felisatti, E., e Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup.

Fenzia, R., Pasquino, F., e Spasiano, M.R. (1994). *Il tutorato: esperienze universitarie*. Napoli: E.di.s.u.

Fernandez Sierra, J. (1993). *Orientación profesional y curriculum de secundaria: la educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Fernández-Salineró, M.C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 161-186. doi:10.14201/teoredu2014261161186.

Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. In F. Michavila e J. Garcia Delgado (A cura di), *La tutoria y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la comunidad de Madrid y Catedra Unesco de Gestión y política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

Finkelstein, D., e Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: l'enseignement par élève-tuteurs. *Revue française de pédagogie*, 88 (1), 15-26.

Finocchietti, C., Foroni, M., Palla P. G., e Sticchi Damiani, M. (A cura di). (2012). *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore Verso il 2020*. Consultato in data 16/10/2014 da <http://www.cimea.it/files/fileusers/UQ27.pdf>.

Flórez, R., e Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw-Hill

Forbes, A., e Wickens, E. (2005). A good social life helps students to stay the course. *Times Higher Education Supplement, Sigue*, 1676, 58-63.

Fraccaroli, F., e Vergani, A. (2005). *Valutare gli interventi formativi*. Carocci. Roma.

Gairín, J., Feixas, M. Guillamon, C., e Quinquer, D. (2004a). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la Universidad. *Contextos Educativos*, 6 (7), 21-42.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., e Quinquer, D. (2004b). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18 (1), 61-78.

Gairín, J., Muñoz, L., Feixas, M., Navarro, M., Rodríguez, D., e Pozos, K. (2008). *El abandono de los estudiantes en la Universidad Autónoma de Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona, Equip de Desenvolupament Organitzacional*. Consultato in data 11/12/2015 da <http://edo.uab.cat/es/content/el-abandono-de-los-estudios-universitarios-en-la-universidad-aut%C3%B3noma-de-barcelona-una>.

Gallego Matas, S. (1997). Perfil del tutor universitario. In P. Apodaca, F. Arbizu, C. Lobato e C. Olalde (A cura di), *Actas del I congreso orientaciòn universitaria y evaluacion de la calidad* (pp. 66-74). Pais Vasco: Servicio Editorial Universidad Pais Vasco.

Gallego Matas, S. (2006). La tutoria en la Educaciòn superior. In S. Gallego e J. Riart (A cura di), *La tutoria y la orientaciòn en el Siglo XXI; nuevas propuestas* (pp. 185-196). Barcellona: Octaedro.

Gallego Matas, S., e Riat Vendrell, J. (A cura di). (2006). *La tutoría y la orientación en el s. XXI*. Barcelona: Octaedro.

Galli, G. (A cura di). (1991). *Funzioni e itinerari formativi del tutor all'università*. Relazione presentata al Convegno nazionale, 25-26 ottobre 1991, Università degli Studi di Macerata, Macerata.

Galliani, L. (A cura di). (2003). *Educazione versus Formazione: processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

García Antelo, B. (2011). *La tutoría en la Universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Universidade de Santiago de Compostela: Servizio de Publicaciones e intercambio Científico Campus Vida.

García Félix, E., Conejero Casares, J. A., e Díez Ruano, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *Revista De Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280.

García González, A. J., Troyano Rodríguez, Y., e Martínez Pecino, R. (2011). Experiencia docente como tutor curricular en la Universidad. *REDU. Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 4-12.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 22 (1), 21-48.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., e Guardia González, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., e Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

Gayles, J. (2005). Playing the game and paying the price: Academic resilience among three high-achieving African American males. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, 250-264.

Gelli, B. R., e Mannarini, T. (1999). *Il mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*. Roma: Carocci.

Gemma, C. (2011). La pratica tutoriale: l'esperienza barese. In L. Galliani (A cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (pp. 401-408). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Gemma, C. (A cura di). (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce: Pensamultimedia.

Gil Flores, J., Álvarez Rojo, V., García Jimenez, E., e Romero Rodríguez, S. (2004). *La enseñanza universitaria*. Madrid: EOS.

Gilles, D., Saulnier-Cazals, J., e Vuillermet-Cortot, M. J. (1994). *Socrate, la retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Sainte-Foy/Quebec: Les éditions Septembre.

Giraldo, A., Visentin, E., e Clerici., R. (2011). *Le carriere universitarie tra successo formativo, abbandono, cambio di corso e ritardo. Un'analisi per coorte attraverso gli archivi*

dell'Ateneo di Padova. [Technical Report Series, 1/2011]. [Rapporto tecnico]. 1-88.

Gloria, A. B., e Kurpius, S. E. R. (2001). Influences of self-beliefs, social support and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 7 (1), 88-102.

González Jiménez, F., Macías, E., Rodríguez, R., García, R., e Aguilera, J. L. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES*. Madrid: Universitas.

González Maura, V. (2006). El profesor tutor una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVI (2), 23-36.

González Tirados, R. M. (1990). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carrera de ingenierías. In CIDE: *La investigación educativa sobre la universidad*. Madrid: CIDE.

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., e Bethencourt, J. (2004). Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. Universidad A Coruña.

González, M., Álvarez, P., Bethencourt, J., e Cabrera, L. (2005). Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la universidad de la Laguna. *Atti della Conferencia Internacional de la AIOSP: Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientacao*. Lisboa (Portugal).

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., e Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, LXV (236), 71-85.

Goodlad, S. (1979). *Learning by teaching: An introduction to tutoring*. London: Community Service Volunteers.

Goodland, S., e Hirst, B. (1990). *Exploring in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell.

Goog, V. C. (A cura di). (1959). *Dictionary of Education*. USA: McGraw-Hill Book Company

Gordon Rouse, K. A. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.

Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?. *Journal of Mixed Methods Research*. 2 (1), 7-22.

Greenwood, C. R., Mayer, C. A., Utley, C. A., Gavin, K. M., e Terry, B. J. (2001). ClassWide peer tutoring learning management system: applications with elementary-level English language learners. *Remedial and Special Education*. 22, 34-47. no1 Ja/F 2001 WN: 0100100961006.

Grilli, L., e Rampichini, C. (2007). A multilevel multinomial logit model for the analysis of graduates' skills. *Statistical methods and applications*, 16, 381-393.

Grimaldi, A. (2003). *Orientare l'orientamento. Modelli strutture ed esperienze a confronto*. Milano: Franco Angeli.

Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione. In V. Grion e A. Cook-Sather (A cura di), *Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 136-152). Milano: Guerrini scientifica.

Grion, V., e Cook-Sather, A. (A cura di). (2013). *Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerrini scientifica.

Guba, E.G., e Lincoln, Y.S., (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research, In Denzin N.K., Lincoln Y.S. (A cura di), *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Guichard, J. (1995). Théories et pratiques de la orientation en Europe: l'ère du doute. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 3-4.

Halfpenny, P. (1997). The Relation between Quantitative and Qualitative Social Research. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 57, 49-64.

Henderson, N., e Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Hernandez de la Torre, M. E. (2002). Le desarrollo de la funcion tutorial en la ensenanza universitaria. In C. Mayor Ruiz (A cura di), *Ensenanza y aprendizaje en la Educacion Superior* (pp. 141-160). Barcellona: Octasedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.

Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 117-141.

Hernández, V., e Torres, J. (2005). *La acción tutorial en la universidad. Informe técnico*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Herrera García, M. E., Nieto Martín, S., Rodríguez Conde, M. J., e Cruz Sánchez Gómez, M. (1999). Factores Implicados en el Rendimiento Académico de los Alumnos Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 413-421.

Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Hirsch, S., e Keniston, K. (1970). Psychosocial issues in talented college dropout. *Journal for the study of interpersonal processes*, 33 (1), 1-20.

Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network, D.L.

- Holland, T. (1966). *The psychology of vocational choice*. Waltham, Mass: Blaisdell.
- Huesca, M., e Castaño, M., (2007). Causas de la Deserción en Estudiantes Universitarios de 1º Año de una Universidad Privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. V (12), 34-39.
- Ishitani, T., e DesJardins, S. L. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4 (2), 173-201.
- Ishitani, T., e Snider, K. G., (2006). Longitudinal Effects Of College Preparation Programs On College Retention. *Association for Institutional Research*, 9 (3),1-10.
- Istat. (2008). *I numeri dell'Università*. Consultado in data 23/11/2014 da http://en.istat.it/lavoro/unilav/prima_parte.pdf.
- Istat. (2015). *Mercato del Lavoro: soggetti, imprese e territori*. Consultado in data 23/11/2014 da <http://www.istat.it/it/files/2015/05/CAP-4-Rapporto-Annuale-2015-3.pdf>.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 37-44.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad: una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Kim, D. B. (2007). The effect of loans on students' degree attainment: Differences by student and institutional characteristics. *Harvard Educational Review*, 77 (1), 64-100.
- King, A. (1998). Transactive Peer Tutoring: Distributing Cognition and Metacognition. *Educational Psychology Review*, 10, 57-74.
- King, A., Staffieri, A., e Adelgais, A. (1998). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, 90, 134-152.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13 (11), 78-92.
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 522.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Knights, S. (1985). Reflection and learning: the importance of a listener. In D. Boud, R. Keogh, e D. Walker (A cura di), *Reflection: Turning Experience Into Learning* (pp. 85-90). London: Kogan Page.
- Kuh, G. D. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention. Research, Theory & Practice*, 3 (1), 23-39.

Kumar, R. (2014). *Research Methodology*. London: Sage.

Lackaye, T. D., e Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432-446.

Landry, C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 825.

Laneve, C. (2000). Il tutorato un'istanza emergente. *Scuola e Didattica*, (4), 20-21.

Lantarón, S. B., Da Re, L., Medialdea, A., e Avila Cruz, Y. (2013). *La orientación en la Universidad: una vision Internacional. Symposium*. Atti del XVI Congreso Nacional y II Internacional Modelos de Investigación Educativa” de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre, 2013.

Lassibille, G., e Gómez, M. L. N. (2011). How long does it take to earn a higher education degree in Spain?. *Research in Higher Education*, 52 (1), 63-80.

Last, L., e Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23 (6), 449-458.

Laterrasse, C. (A cura di). (2002). *Du rapport au savoir à l'ècole et à l'université*. Paris: L'Harmattan.

Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Laudadio, A., Mazzocchetti, L., e Pérez, F. J. F. (2011). *Valutare la resilienza*. Roma: Carocci.

Lave, J., e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lázaro, Á. (1997). La acción tutorial de la función universitaria. In P. Apocada, e C. Lobato (A cura di), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

Lázaro, Á. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria”. In V.R. Álvarez, e Á. Lázaro (A cura di), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (249-281). Málaga: Aljibe.

Lázaro, Á. (2003). Competencias tutoriales en la Universida. In F. Michavila, e J. Garcia Delgado (A cura di), *La tutoria y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: Consejería de Educación de la comunidad de Madrid y Catedra Unesco de Gestion y politica Universitaria, Universidad Politecnica de Madrid.

Lázaro, Á., e Asensi, J. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.

Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs? Non: il n'y a d'accompagnement que

spirituel. In J. P., Boutinel, N., Denoyel, G., Pineau, e J. Y., Robin, (A cura di). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonda* (pp. 169-188). Paris: PUF.

Lecompte, M. D., e Dworkin, A. G., (1991). *Giving up on school: teacher burnout and student dropout*. Walnut Hills, CA: Corwin Press, a Division of Sage.

Legge 10/2002, del 23 di dicembre, *de la Calidad de la Educación (LOCE)*. Pubblicata nel BOE n° 307, del 24 di dicembre del 2002 (pp. 45188 - 45220).

Legge 170/2003, del 11 Luglio 2003, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 9 maggio 2003, n. 105, recante disposizioni urgenti per le università e gli enti di ricerca nonché in materia di abilitazione all'esercizio di attività professionali*. Pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 160 del 12 luglio 2003.

Legge 341/1990, del 19 novembre 1990, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, in *Gazzetta Ufficiale* del 23 novembre 1990, n. 274.

Legge 9/1995, del 20 di novembre, *de la Participación, evaluación y gobierno (LOPEG)*. Pubblicata nel BOE n° 278, del 21 di novembre del 1995 (pp. 33651 – 33665).

Legge Organica 1/1990, del 3 di ottobre, *de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Pubblicata nel BOE n° 238, del 4 di ottobre del 1990 (pp. 28927-28942).

Legge Organica 2/2006, del 3 di maggio, *de Educación (LOE)*. Pubblicata nel BOE n°106, del 4 di maggio del 2006 (pp. 17158- 17207).

Legge Organica 4/2007, del 12 di aprile, *por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre. De Universidades (LOMLOU)*. Pubblicata nel BOE n° 89, del 13 di aprile del 2007 (pp. 16241 – 16260).

Legge Organica 5/2002, del 29 di giugno, *de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Pubblicata nel BOE n° 147, del 20 di giugno del 2002.

Legge Organica 6/2001, del 21 di dicembre, *de Universidades (LOU)*. Pubblicata nel BOE n° 307, del 24 di dicembre del 2001 (pp. 1 – 50).

Legge Organica 8/1985, del 3 Luglio, *del Derecho a la Educación (LODE)*. Pubblicata nel BOE n° 159, del 4 di luglio del 1985 (pp. 1-8).

Legge Organica 8/2013, del 9 di dicembre, *para la mejora de la calidad educativa (LOMCE 2013)*. Pubblicata nel BOE n° 295 del 10 dicembre del 2013 (pp. 97858-97921).

Lent, R., Brown, S., e Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lent, R., e Brown, S. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in careers research: a measurement guide. *Journal of career assessment*, 14 (1), 12-35. doi: 10.1177/1069072705281364.

Lent, R., Hackett, G., e Brown, S. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. London: Harper Row.

Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*, 34 (1), 96-107.

Linnenbrink, E. A., e Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Lintorn, R. (1973). The effects of Grade displacement between students Tutors and Studentes Tutored. *Dissertation Abstracts International*, 33 (8-a). 4091.

Lippitt, P. (1976). Learning Through Cross-Age Helping: Why and How. In L. Vernon e L. Allen (A cura di), *Children as teachers: Theory and Research on tutoring* (pp. 157-168). New York: Academic Press.

Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para la acción tutorial en la universidad. *Papeles de Educación*, 3, 141-160.

Lobato, C., e Muñoz, M. (1994). *Diagnóstico de necesidades de orientación Universitaria*. Acti del XV Congresso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid.

López, E. (1996). Una experiencia de tutoría de iguales en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), 207-267.

Lucangeli, D., Mirandola, A., De Gasperi, M., Rota, G., Vanin, C., e Zago, P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (A cura di), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138). Padova: Cleup.

Lujan, J. R., e Resendiz, A. N. (1981). *Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Lyubomirsky, S., King, L., e Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.

Mairata, M. J., Miró, R., Montaña, J. J., Palou, M., e Sánchez, R. (2010). *Seguimiento de las Titulaciones: El Abandono de los Estudios Universitarios*. Universidad de Castilla La Mancha, XII Foro de Almagro. Consultato in data 14/10/2014 da http://www.uclm.es/organos/vic_economia/opyc/XIIForoalmagro/descargas/Documentos-Trabajo/02.UIB.pdf.

Marchesi Ullastres, A. (2003:). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundacion Alternativas.

Marchesi, G., Tagle, L., e Befani, B. (2011). Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale. *Materiali UVAL*, 22.

Marland, M., e Gill, C. J. (1974). *Pastoral care: Organizing the care and guidance of the individual pupil in a comprehensive school*. Portsmouth: Heinemann Educational.

Martín, E. (A cura di), González, M. (A cura di), Rodríguez, J. M., Pérez, C., Álvarez, P., e Mashburn, A. J. (2000). A Psychological Process of College Student Dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2, 173-190.

Martínez, M. (2009). La Orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97.

Martini, A., e Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Bologna: Il Mulino.

Martini, A., e Trivellato, U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.

Masjoan, J. M. (1989). Escala de valores instrumentales, autoestima y permanencia en el sistema educativo. *Sociología de la Educación*, 11, 169-203.

Mazzeschi, C., e Bonucci, S. (2008). La formazione del tutor universitario. In L. Berta, V. Lorenzini, e B. Torquato, *Una Ricerca-Azione sul tutorato nell'università di Perugia* (pp. 66-69). Milano: FrancoAngeli.

Medialdea, A. M., e Da Re, L. (2012). *Las demandas de los estudiantes pre-universitarios y universitarios para la tutoria*. Atti del I Congreso internacional e interuniversitario de orientación educativa y profesional Orienta 2012, Malaga.

Mega, C., Ronconi, L., e De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 121-131.

Mega, C., Visentin, E., Da Re, L., Clerici, R., Giraldo, A. (2013). *Resilienza e successo accademico. Risultati da un'indagine sugli studenti patavini*. Atti della Conferenza Internazionale Life Design e Career Counseling: instillare la speranza e fortificare la resilienza, Padova il 20- 22 Giugno 2013.

Meggiolaro, S. (2014). I fattori che influenzano i percorsi universitari. In G. Zago, A. Girado, e R. Clerici, *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Bologna: il Mulino.

Meggiolaro, S., Giraldo A., e Clerici R. (2015). A multilevel competing risks model for analysis of university students' careers in Italy. *Studies in Higher Education*. Consultato in data 12/10/2015 DOI: 10.1080/03075079.2015.1087995.

Metz, G. W. (2002). Challenges and changes to Tinto's persistence theory. Paper presented at

the *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Columbus, OH, October 16-19.

Mialaret, G. (A cura di). (1984). *Diccionario de ciencias de la educación. Vocabularios español-francés*. Barcelona: Oikos-tau.

Michavila, F. (2000). ¿Soplan vientos de cambios universitarios?. *Boletín de la Red Estatal de docencia universitaria*, 1 (1), 4-7.

Michavila, F., e Calvo, B. (1998). *La Universidad Española Hoy*. Madrid: Síntesis.

Michavila, F., e García, J. (A cura di). (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Michelon, G. (2000). *Sul tutorato nelle università*. p. 3. Consultato in data 15/10/2014 da www.cru.it.

Mirón Enrique, C. (A cura di). (2008). *Accion tutorial con alumnos universitario*. Melilla: Ediciones Adhara.

MIUR. (2011). *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario. Consultato in data 14/10/2014 da http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778.

Montmarquette, C., Mahseredjian, S., e Houle, R., (2001). The determinants of University dropouts: a bivariate probability model with sample selection'. *Economics of Education Review*, 20 (5), 474-84.

Moortgat, M. (1997). *Retention rates research project*.

Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Moust, J. C., e Schmidt, H. G. (1994). Effects on staff and student tutors on student achievement. *Higher Education*, 28, 471-482.

Moxley, D. M., Najor-Durack, A., e Dumbrigue, C. (2001). *Keeping Students in Higher Education: successful practices & strategies for retention*. England: Kogan Page Limited.

Muis, K. R., e Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 265- 277.

Muis, K. R., Winne, P. H., e Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 177-195.

Munari, A. (2011). Il metodo degli eventi nella formazione continua. *FOR Rivista per la formazione*, 86, 15-25.

Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3 (1), 41-56.

O'Neill, L. D., Wallstedt, B., Eika, B., e Hartvigsen, J. (2011). Factors associated with dropout in medical education: A literature review. *Medical Education*, 45, 440-454.

OECD. (2008). *Education at a glance. OECD Indicators* (Parigi, OCDE).

Onwuegbuzie, A. J., e Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 5, 375-387.

Ozga, J., e Sukhmandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*. 52 (3), 316-333.

Pagani, S. (2007). Germania. In M. Vaira (A cura di), *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei* (pp. 35-57). Milano: LED.

Palumbo, M, e Garbino, E. (2006). *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*. Milano: Franco Angeli.

Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio, Cultura y Educación. *Culture and Education*, 17 (1), 67-82.

Parsloe, E., e Wray, M. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. London: Kogan Page.

Pascarella, E. T., e Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.

Patrick, W. J. (2001). Estimating first-year student attrition rates: An application of multilevel modelling using categorical variables. *Research in Higher education*, 42 (2), 151-170.

Patton, M. Q. (2010). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: Guilford Press.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

Pecchioli, S., e Nocchi, F. (2004). L'empowerment a scuola: una ricerca intervento. In E. Catarsi, *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione universitaria* (pp. 98-110). Pisa: Edizioni del Cerro.

Pedicchio, M. C., e Fontana, I. (A cura di). (2000). *Tutoring in European Universities*. Trieste: Commissione Europea.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Pekrun, R., Elliot, A.J., e Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115- 135.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., e Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

Pellai, A., Rinaldin, V., e Tamborini, B. (2003). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Edizioni Erickson.

Peña Calvo, J. V., Inda Caro, M., e Rodriguez Menéndez, M. D. C. (2015). La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera: Evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67 (3), 103-122.

Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. In M. De Miguel (A cura di), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientación para el profesorado universitario antes el Espacio Europeo de la Educación Superior* (pp. 133-167). Madrid: Alianza Editorial.

Peterson, K. (2005). States fudging high school dropout rates. Consultato in data 12/12/2014 da <http://www.stateline.org/live/ViewPage.action?site>.

Pierre A., Wilson V., Harden R.M., e Elsegood, J. (1998). Promoting cohesive practice in health care. *Medical Teacher*, 20 (5), 409-416.

Pino, M. R., e Ricoy, M. C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. Estudio de necesidades y contribuciones actuales. *Bordón*, 58 (3), 345-358.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Pombeni, M. L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: il Mulino.

Real Decreto 1393/2007, del 29 di ottobre, *la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Pubblicata nel BOE n° 238, del 30 ottobre 2007 (pp. 1-66).

Real Decreto 1791/ 2010, del 30 di dicembre, *por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario*. Pubblicato nel BOE n° 318, del 31 di dicembre del 2010 (pp. 109353 – 109380).

Real Decreto 861/2010. Real Decreto 861/2010, del 2 di luglio, *por el que se modifica el Real*

Decreto 1393/2007, Publicado nel BOE n° 161 del 3 di luglio (58454-58468).

Reason, R. D. (2009). Student variables that predict retention: Recent research and new developments. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 46 (3), 482-501.

Reggio, P. G. (2009). *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*. Milano: ISU - Univeristà Cattolica.

Reggio, P. G., (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci

Reichert, S. e Tauch, C. (2006). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Consultato in data 14/06/2014 da file:///C:/Users/admin/Downloads/trend_IV_report.pdf
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm.

Reisser, L. (1995). Revisiting the seven vectors. *Journal of college student development*, 36, (6), 505-511.

Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros, M., e Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: Las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos*, 31 (124), 8-21.

Ribolzi, L. (1992). Il ruolo del Tutor in alcune esperienze straniere. In G. Galli (A cura di), *Funzioni e itinerari formativi del tutor all'università* (pp. 17-26). Convegno nazionale, 25-26 ottobre 1991, Università degli Studi di Macerata, Macerata.

Rodríguez Espinar, S. (1990). *Problemática y tendencias de la orientación universitaria. La reforma educativa: un reto para la educación*. Atti della V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia, AEOEP, 107-122.

Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Espinar, S. (A cura di). (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Martín, J. (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles*. Consultato in data 15/9/2014 da <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodri%CC%81guez.pdf>.

Rodríguez Moreno, M. L. (1995). Hacia la innovación en orientación educativa en España y para España: reflexiones sobre el estado de la cuestión y propuestas de mejora. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 47 (2), 195-207.

Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva Orientación Universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Rodríguez Ortega, N. (A cura di). (2010). *Acción tutorial: reflexión y práctica. Una*

experiencia de interaccion docente el la Universidad de Malaga. Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Rodríguez, M. V., Pérez, B., Arenas, M., e Bilbao, A. (2003). *La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Atti della XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional. Universitat de les Illes Balears.

Rodríguez, S., Fita, E., e Torrado, M. (2003). El rendimiento académico en la transición secundaria universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.

Rodríguez, U., Pérez, M. V., Arenas Parra, M. B., Bilbao Terol, A., e Antomil Ibias, J. (2007). *La Acción Tutorial en la Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Atti della XV Jornadas de ASEPUMA, Mallorca.

Romero, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón*, 55 (3), 425-432.

Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.

Romero, S. (2009). El proyecto profesional y vital. In L. Sobrado e A. Cortés (A cura di), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 111-119). Barcelona: Biblioteca Nueva.

Romo, A., e Fresán, M. (2001). *Los Factores Curriculares y Académicos Relacionados con el Abandono y el Rezago*. Consultato in data 12/12/2014 da <http://proyectedeintervencion-ca2.wikispaces.com/file/view/docto+3.pdf>.

Root, S., Rudawski, A., Taylor, M., e Rochon, R. (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs. *Bilingual Research Journal*, 27 (1), 137-48.

Rosebaum, P., e Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70 (1), 41-55.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., e Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*. London: Sage Publications.

Rovai, A. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6 (1), 1-16.

Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., e Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 270-286.

Rubin, D. (1974). Estimating Causal Effects of Treatments in Randomized and Nonrandomized Studies. *J. Educ. Psychol.*, 66 (5), 688–701.

Rullman, L. J. (2002). Research review shows connection between fraternity, sorority involvement and retention. *Bulletin*, 70 (5), 35-38.

Ryan J. F. (2004). The relationship between institutional expenditures and degree attainment at baccalaureate colleges. *Research in Higher Education*, 45 (2), 97-114.

Ryan, M. P., e Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4 (3), 297-324.

Salinas, J. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital. In L. Del Carmen (A cura di), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Barcelona: Universitat de Girona.

Sancho, J. M. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignatura en la enseñanza universitaria. In M. Coriat (A cura di), *Jornadas sobre Tutoría y Orientación* (pp. 17-36). Granada: Universidad de Granada.

Santana Vega, L. E., e Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: El reto de repensar La orientación en bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.

Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 69-95.

Sanz Oro, R. (A cura di). (2009). *Tutoría y atención personal al estudiantado en la universidad*. Madrid: Síntesis.

Sarkin, R. T., Greenberg, L., e Wilking, A. P. (1997). Twelve tips for a successful clerkship. *Medical Teacher*, 19 (3), 95-98.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown e R. W. Lent (A cura di), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.

Savickas, M. L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. Paper presentato al 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., e Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

Schizzerotto, A., e Denti, F. (2005). *Perduti e in ritardo. L'esperienza dell'abbandono e dell'irregolarità degli studi in cinque leve di immatricolati all'ateneo di Milano-Bicocca. Rapporto*

di ricerca, Milano, Dipartimento di Sociologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 1, 89-98.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Sebastián, A., e M. Sánchez (1999), La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI*, 2, 245-263.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149.

Seligman, M. E. (1990). *Learned optimist*. New York: Pocket Books.

Seligman, M. E., e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., e Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.

Shanahan, K., Topping, K., e Bamford, J. (1994). Cross-school reciprocal peer tutoring of mathematics and Makaton with children with severe learning difficulty. *British Journal of Learning Disabilities*, 22 (3), 109-112. 10.1111/j.1468-3156.1994.tb00129.x.

Sharkey, J. D., You, S., e Scoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45, 402- 418.

Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: reformulating the dynamic and modular Bases of Subjective Well-Being. *Review of General Psychology*, 9 (4), 291-325.

Sinclair, H., e Dale, T. (2000). *The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a scottish new university*. Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, 7-9 September, 2000, Cardiff University.

Smith, J. P., e Naylor, R. A. (2001). Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society-Series A*, 164, 389-405.

Snadden, D., e Thomas, M. (1998). Amee Guide n. 11. The use of portfolio learning in medical education. *Medical Educación*, 20 (1), 192-199.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275.

Sobrado, L. (2008). Plan de Acción Tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 89- 107.

Sola Martinez, T., e Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-144.

Soresi, S. e Nota, L. (2009). La valutazione dell'efficacia e della produttività dei servizi universitari di orientamento. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 10, 3-16.

Soresi, S., e Nota, L. (A cura di). (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e buone pratiche*. Firenze: Giunti O.S.

Soria-Barreto, K, e Zúñiga-Jara, S. (2014). Determining aspects of academic success of University students. *Formación universitaria*, 7 (5), 41-50.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. 1, 64-85.

Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. In M. Palumbo, *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.

Stame, N. (2007). *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.

Tashakkori, A., e Teddlie, C. (A cura di) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioral Research*. Thousands Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Taylor, C. (1992). *Strategic indicators for higher education*. Princeton, NJ: Peterson's.

Teddlie, C., e Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social behavioral sciences*. Los Angeles: Sage.

Thoemmes, F.J., e Kim, E. S. (2011). A Systematic Review of Propensity Score Methods in the Social Sciences. *Multivariate Behavioral Research*, 46 (1), 90 -118.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.

Thurow, L. (1973). The political economy of income redistribution. *Annals of the American academy of political and social science*, 409, 146-155.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. 71 (18), 1-9.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Titus, M. A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education*. 45 (7), 673-699.

Topping, K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.

Topping, K. J., e Ehly, S. (A cura di). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Torrado, M., Rodríguez, M. L., Figuera, P., Freixa, M., Dorio, I., e Triadó, X. (2010). *La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: factores explicativos asociados al contexto institucional*. VI Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcellona.

Torre, E. (2006). *Il Tutor: teorie e pratiche educative*. Carocci: Roma.

Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Herrera García, M. E., Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *REOP*. 24 (2-2), 79-99.

Toscano, M. O., e Monescillo, M. (2010). Incidencia de la orientación en el tránsito del Bachillerato a la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21 (2-2), 539-549.

Trends V. (2007). *Universities Shaping the European Higher Area*. Conferenza dei Ministri celebrata a Londra nel Maggio 2007. Consultato in data 17/12/2014 da http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_V_for_web.sflb.ashx.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Tuning Project. (2007). *Un'introduzione a Tuning Educational Structures in Europe*. Consultato in data 29/10/2014 da http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm.

Tuzzi, A. (2005). Un approfondimento metodologico. In L. Bernardi (A cura di), *Percorsi di ricerca sociale: Conoscere, decidere, valutare* (pp. 237-256). Roma: Carocci.

Vaira, M. (2007). *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei, Studi sull'istruzione superiore*. Pavia: Edizioni universitarie LED.

Valverde, A. (2004). *Orientación universitaria: evaluación de un Sistema de estudiantes mentores*. Tesi di Dottorato. Siviglia.

Valverde, A., García, E., e Romero, S. (2003). La función tutorial en la universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS. In P. Álvarez e H. Jiménez, *Tutoría universitaria* (pp. 269-284). Universidad de la Laguna: Servicio de Publicaciones.

Van Etten, S., Freebern, G., e Pressley, M. (1997). College students' beliefs about exam preparation. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 192-212.

Van Ours, J. C., e Ridder, G. (2003). Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph.D. students in economics. *Economics of Education Review*, 22 (2), 157-166.

- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia ... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-27.
- Vaquerizo Gil, D. (A cura di). (2006). *En torno al fracaso escolar en la universidad. Las humanidades ante el espacio Europeo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Vásquez, F., e Cabrera, J. (2004). *Algunos Determinantes del Éxito en Completar el Bachillerato: Estudio Longitudinal de 6 Años*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico en Cayey.
- Vidal, J., Díaz, G., e Vieira, M. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste de las necesidades de la comunidad universitaria*. Madrid: MEC.
- Villar, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (2), 267-283.
- Villayandre, A, e Pérez, L. (2000). *Tutoría de iguales*. Paper presentato al Congreso de Orientación Universitaria. Barcelona, pp. 233-241.
- Visalberghi, A. (1986). *Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Milano: Mondadori.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e Linguaggio - ricerche psicologiche*, traduzione di Luciano Mecacci. Rima: Laterza (lavoro originale pubblicato nel 1934).
- Warr, P. e Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition, *British Journal of Psychology*, 91, 311-333.
- Wasserman, K. N. (2001). Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (3-A), 915.
- Watson, G., Johnson, G. C., e Austin, H (2004). Exploring relatedness to field of study as an indicator of student retention. *Higher Education Research and Development*, 23 (1), 57-72.
- Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 45, 267-276.
- Winship, C., e Morgan, S. (2007). *Counterfactuals and casual inference*. New York: Cambridge University Press.
- Yip, M. C. W., e Chung, O. L. L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 11 (1), 61-70.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of undergraduate study: some implications for policy in higher education. *Journal of higher education policy and management*, 20 (2), 189-201.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Zago, G., Girado, A., e Clerici, R.. (A cura di). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Bologna: Il Mulino.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, in M. Boekaerts, P. R. Pintrich, e M. Zeidner (A cura di), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, Calif, USA: Academic Press.

Zubieta, J. C., e Susinos, F. (1986). Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. In M. Latiesa, *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.

SITOGRAFIA

- <http://www.bolognaprocess.it/>: Sito del processo di Bologna.
- <http://www.eees.es/es/documentacion>: Documentazione in spagnolo relativa al SEIS.
- <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>: Sito in cui si possono trovare dati sull'abbandono in Spagna.
- http://offf.miur.it/pubblico.php/ricerca/show_form/p/miur: Sito in cui reperire la classificazione dei CdS nelle Aree scientifico-didattiche.
- http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6450: Sito in cui si possono trovare informazioni sul Progetto *Tuning*.
- http://www.ull.es/view/institucional/ull/POAT_1/es: Sito del *Plan de Acción Tutorial* dell'*Universidad de la Laguna*.
- <http://www.unipd.it/offerta-didattica/corsi-di-laurea-triennale?tipo=L>: Sito in cui si può reperire l'offerta formativa dell'Università di Padova.
- www.unipd.it/tutorato: Sito del Servizio Tutorato dell'Università di Padova.

INDICE DELLE FIGURE, TABELLE E GRAFICI

Indice delle Figure

Capitolo 6

Fig. 1. Tutor docenti dell'a.a. 2014-15	285
---	-----

Capitolo 7

Fig. 1. Esempio di Scheda di Attività.....	310
Fig. 2. La giustificazione del tema	310
Fig. 3. Obiettivi, Responsabile, Tempistiche	311
Fig. 4. Sviluppo dell'attività.....	312
Fig. 5. Allegati.....	312
Fig. 6. Azioni e attori.....	313
Fig. 7. Spazio <i>TF</i> nel CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova	318
Fig. 8. Spazio <i>TF</i> nel CdS di Scienze Sociologiche.....	318
Fig. 9. Spazio <i>TF</i> nel CdS in Ingegneria Meccanica.....	319
Fig. 10. Esempio di format per l'iscrizione al <i>TF</i> per il CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova	319
Fig. 11. Esempio spazio di coordinamento del CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova	320
Fig. 12. Esempio spazio di coordinamento del CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova	321
Fig. 13. Esempio spazio <i>TF</i> del CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova	322
Fig. 14. Esempio spazio <i>TF</i> del CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Padova – link gruppo	322
Fig. 15. Esempio spazio del gruppo <i>TF</i> - gruppo Riva	323
Fig. 16. Comunicazione nel <i>TF</i>	324
Fig. 17. Messaggio di <i>recall</i> settimanale.....	324
Fig. 18. Il Progetto Formativo e Professionale in <i>Moodle</i>	326
Fig. 19. Esempio di Diario di bordo - gruppo Riva.....	327
Fig. 20. Esempio di Diario di bordo	327
Fig. 21. Esempio di Diario di bordo	328

Indice delle Tabelle

Capitolo 1

Tab. 1. Tassi abbandono medi tra il 1° e 2° anno negli a.a. 2001/02 – 2005/2006 (Elaborazione su dati Miur)	43
Tab. 2. Schema “quantitativo” di sintesi della analisi bibliometrica sul “ <i>drop-out</i> ” nelle fonti spagnole	46

Capitolo 2

Tab. 1. Sintesi dei principali riferimenti del Processo di Convergenza Europea (Sanz Oro, 2009, p. 45)	71
Tab. 2. I bisogni degli studenti universitari (nostra rielaborazione da Valverde, 2004).....	79
Tab. 3. Ulteriori necessità degli studenti.....	80
Tab. 4. Definizioni di tutorato universitario	84
Tab. 5. Le funzioni del tutor (nostra rielaborazione da Pantoja, 2005)	88
Tab. 6. Definizioni di Tutor docente.....	89
Tab. 7. Classificazione delle modalità di tutorato (Garcia Antelo, 2011, p. 46, nostra traduzione) 101	
Tab. 8. Obiettivi generali e specifici del Tutorato Formativo.....	109
Tab. 9. Requisiti per il ruolo di Tutor docente.....	113
Tab. 10. Comparazione del tutorato universitario <i>ULL</i> e <i>UNIPD</i>	139

Capitolo 3

Tab. 1. <i>Timesheet</i> della ricerca.....	157
Tab. 2. Studio bibliometrico per parole chiave.....	158

Capitolo 4

Tab. 1. Corsi di Studio triennali attivi nell’a.a. 2012-13 per Scuola di Ateneo e Area scientifico-didattica.....	165
Tab. 2. Indici <i>drop-out</i> dei CdS triennali per Scuola di Ateneo	166
Tab. 3. Indici <i>drop-out</i> dei CdS triennali per Area scientifico-didattica	166
Tab. 4. Corsi di Studio triennali attivi nell’a.a. 2012-13 per Scuola di Ateneo e Area scientifico-didattica con coorti di immatricolati dall’a.a. 2009-10 all’a.a. 2012-13.....	167
Tab. 5. Indici <i>drop-out</i> dei CdS triennali per Area scientifico-didattica	167
Tab. 6. Indici <i>drop-out</i> dei CdS triennali per Scuola di Ateneo	168

Tab. 7. Analisi della varianza delle medie degli indici di <i>drop-out</i> per Area scientifico-didattica (59 Corsi di Studio triennali).....	169
Tab. 8. Analisi della varianza delle medie degli indici di <i>drop-out</i> per Scuola di Ateneo (59 Corsi di Studio triennali).....	170
Tab. 9. Indici di performance dei CdS triennali per Area scientifico-didattica	172
Tab. 10. Indici performance dei CdS triennali per Scuola di Ateneo	173
Tab. 11. Analisi della varianza delle medie degli indici di performance dei CdS triennali per Area scientifico-didattica (59 Corsi di Studio triennali).....	173
Tab. 12. Analisi della varianza delle medie degli indici di performance nei CdS delle Scuole di Ateneo (59 Corsi di Studio triennali).....	174
Tab. 13. Caratteristiche generali degli studenti dei CdS triennali per Area scientifico-didattica....	176
Tab. 14. Caratteristiche generali degli studenti dei CdS triennali per Scuola	176
Tab. 15. Analisi della varianza delle caratteristiche degli studenti dei CdS triennali per Area scientifico-didattica.....	176
Tab. 16. Analisi della varianza delle caratteristiche degli studenti dei CdS triennali per Scuola di Ateneo	177
Tab. 17. Indici di <i>drop-out</i> nei tre CdS selezionati e nelle Aree Scientifico-didattiche di riferimento	179
Tab. 18. Indici di Performance nei tre CdS selezionati e nelle Aree	179
Tab. 19. Caratteristiche nei tre CdS selezionati e nelle Aree Scientifico-didattiche di riferimento	180
Tab. 20. Analisi fattoriale: pesi di componente	183

Capitolo 5

Tab. 1. Fattori individuali dello studente e letteratura di riferimento	189
Tab. 2. Fattori del contesto: Del sistema universitario e letteratura di riferimento	190
Tab. 3. Fattori del contesto: Della docenza e della didattica e letteratura di riferimento	191
Tab. 4. Calendario di invii e solleciti indagine	197
Tab. 5. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per Scuola Secondaria di provenienza	211
Tab. 6. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per Stato di carriera	212
Tab. 7. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per provenienza geografica	212
Tab. 8. Percentuali rispondenti/non rispondenti all'indagine per Classe di età.....	212
Tab. 9. Età medie rispondenti/non rispondenti per Corso di Studio	213

Tab. 10. Classificazione dei Percorso universitario.....	213
Tab. 11. Percentuali dei rispondenti dei CdS per percorso universitario.....	214
Tab. 12. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di scelta consapevole e informata.....	215
Tab. 13. Fonti delle informazioni ricevute per Corso di Studio (Risposte multiple).....	216
Tab. 14. Valori medi degli indici “Capacità di studio” e “Motivazione” per CdS.....	217
Tab. 15. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di performance.....	218
Tab. 16. Percentuali dei rispondenti dei CdS per conoscenza e utilizzo del tutorato.....	218
Tab. 17. Percentuali dei rispondenti dei CdS per soddisfazione per i rapporti.....	219
Tab. 18. Percentuali dei rispondenti dei CdS per esperienza universitaria in famiglia.....	220
Tab. 19. Percentuali dei rispondenti dei CdS per condizione lavorativa.....	219
Tab. 20. Percentuali dei rispondenti dei CdS per regolarità percorso pre-universitario.....	221
Tab. 21. Percentuali dei rispondenti dei CdS per Indice di frequenza.....	222
Tab. 22. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di “residenza o domicilio in sede”.....	222
Tab. 23. Percentuali dei rispondenti dei CdS per benefici economici.....	223
Tab. 24. Classificazione congiunta di Percezione e aspettativa di regolarità e Performance.....	224
Tab. 25. Percentuali dei rispondenti dei CdS per indice di performance e aspettativa di regolarità.....	224
Tab. 26. Indici e Item.....	225
Tab. 27. Percentuali dei rispondenti dei CdS per voto medio negli esami.....	226
Tab. 28. Soddisfazione media per i Servizi dell’Ateneo (ANOVA tra CdS).....	226
Tab. 29. Soddisfazione media per gli aspetti organizzativi del CdS (ANOVA tra CdS).....	228
Tab. 30. Soddisfazione complessiva per il percorso di studi (ANOVA tra CdS).....	228
Tab. 31. Soddisfazione media per la didattica (ANOVA tra CdS).....	229
Tab. 32. Soddisfazione media per l’azione didattica svolta dai docenti (ANOVA tra CdS).....	230
Tab. 33. Modalità conoscenza Tutorato per Corso di Studio (Risposte multiple).....	230
Tab. 34. Conoscenza del Servizio Tutorato per Corso di Studio.....	231
Tab. 35. Utilizzo del Servizio Tutorato per Corso di Studio.....	231
Tab. 36. Conoscenza e utilizzo del Servizio Tutorato.....	231
Tab. 37. Servizi ricevuti dal Tutorato per Corso di Studio (Risposte multiple).....	232
Tab. 38. Soddisfazione media per il servizio tutorato (ANOVA tra CdS).....	232
Tab. 39. Importanza media attribuita alle Conoscenze (ANOVA tra CdS).....	233
Tab. 40. Importanza media attribuita a una serie di Capacità (ANOVA tra CdS).....	234
Tab. 41. Importanza media attribuita alle Competenze trasversali personali (ANOVA tra CdS).....	235
Tab. 42. Importanza media attribuita alle Competenze trasversali di base (ANOVA tra CdS).....	236
Tab. 43. Percentuali dei rispondenti dei CdS per sesso.....	237

Tab. 44. Percentuali dei rispondenti dei CdS per regione.....	238
Tab. 45. Et� all'immatricolazione (ANOVA tra CdS).....	238
Tab. 46. Percentuali dei rispondenti dei CdS per Scuola di provenienza	238
Tab. 47. Voto di diploma (ANOVA tra CdS).....	239
Tab. 48. Domande di ricerca dell'indagine.....	239
Tab. 49. Analisi di associazione per CdS – Sesso e rendimento accademico.....	244
Tab. 50. Analisi di associazione per CdS – Residenza e rendimento accademico	244
Tab. 51. ANOVA multivariata per CdS – Et� e rendimento accademico	245
Tab. 52. Analisi di associazione per CdS – Scuola di provenienza e rendimento accademico	246
Tab. 53. Analisi di associazione per CdS – Esperienza universitaria in famiglia e rendimento accademico.....	247
Tab. 54. Analisi di associazione per CdS – Condizione lavorativa e rendimento accademico	248
Tab. 55. Analisi di associazione per CdS – Benefici economici e rendimento accademico	248
Tab. 56. ANOVA multivariata per CdS – Capacit� di studio e rendimento accademico.....	249
Tab. 57. ANOVA multivariata per CdS – Motivazione e rendimento accademico.....	250
Tab. 58. Analisi di associazione per CdS – Scelta consapevole e ragionata e rendimento accademico	251
Tab. 59. Analisi di associazione per CdS – regolarit� del percorso pre-universitario e e rendimento accademico.....	252
Tab. 60. ANOVA multivariata per CdS – Voto di diploma e rendimento accademico.....	252
Tab. 61. Analisi di associazione per CdS – Residenza o domicilio in sede e rendimento accademico	253
Tab. 62. Analisi di associazione per CdS – Frequenza lezioni e rendimento accademico	254
Tab. 63. Analisi di associazione per CdS – Conoscenza e utilizzo del tutorato rendimento accademico.....	255
Tab. 64. ANOVA multivariata per CdS – Soddisfazione per i Servizi di Ateneo e rendimento accademico.....	255
Tab. 65. Analisi di associazione per CdS – Soddisfazione rapporti e rendimento accademico	259
Tab. 66. ANOVA multivariata per CdS – Soddisfazione per l'organizzazione del CdS e rendimento accademico.....	260
Tab. 67. ANOVA multivariata per CdS – Soddisfazione generale e rendimento accademico.....	262
Tab. 68. ANOVA multivariata per CdS – Valutazione della didattica e rendimento accademico..	263
Tab. 69. ANOVA multivariata per CdS – Valutazione della docenza e rendimento accademico...	265

Tab. 70. Tabella di sintesi delle domande di ricerca..... 268

Capitolo 6

Tab. 1. Macro aree di interesse, aspetti specifici e tecniche utilizzate per l'analisi 273

Tab. 2. Osservazioni..... 280

Capitolo 7

Tab. 1. Referenti Tutorato..... 297

Tab. 2. Calendario delle presentazioni TF nei Consigli di CdS 297

Tab. 3. La formazione dei Tutor studenti..... 303

Tab. 4. Le attività di *TF* 314

Tab. 5. Sintesi delle tecniche utilizzate per valutare il *TF* 329

Tab. 6. Sintesi dei tre CdS che partecipano al *TF*..... 336

Tab. 7. Tutor docenti dei tre CdS 337

Tab. 8. Tutor studenti dei tre CdS 338

Tab. 9. I Servizi di Ateneo coinvolti nel *TF* 338

Tab. 10. Attività ritenute utili per CdS e significatività delle differenze tra gruppi 340

Tab. 11. Sintesi delle attività in piccolo gruppo nei tre CdS 342

Tab. 12. Verbi nei Diari degli eventi di apprendimento (con più di 5 occorrenze) 356

Tab. 13. Aspetti di soddisfazione..... 358

Tab. 14. Aspetti per il miglioramento 359

Tab. 15. Valutazione da Diari di Bordo per CdS 359

Tab. 16. Variabili esplicative FASE 1 376

Tab. 17. Indicatori efficacia 377

Tab. 18. Valutazione dell'efficacia 386

Tab. 19. test t di Student sulla performance..... 386

Tab. 20. test t di Student sulla performance solo "attivi" 386

Tab. 21. test per campioni "appaiati" 387

Anexo Tesis en Castellano: Proyecto de Tesis

Tab. 1. Fases de desarrollo de la investigación 447

Tab. 2. Estudio bibliométrico por palabras clave..... 448

Indice dei Grafici

Capitolo 1

Graf. 1. Schema “qualitativo” di sintesi della analisi bibliometrica sul “ <i>drop-out</i> ”	47
Graf. 2. Le due facce della medaglia: successo e insuccesso negli studi.....	49
Graf. 3. <i>Outcome</i> universitari.....	51
Graf. 4. Cause, determinanti e modelli di <i>drop-out</i>	57

Capitolo 2

Graf. 1. Elementi di innovazione del SEIS	72
Graf. 2. Competenze dello studente nel SEIS	74
Graf. 3. Modelli di accompagnamento universitario	81
Graf. 4. Funzioni del tutor.....	90
Graf. 5. Finalità del tutorato.....	92
Graf. 6. Sinottico orientamento e tutorato all’Università italiana (Michelon, 2000).....	97
Graf. 7. Le parole hanno un peso	104
Graf. 8. Caratteristiche del Tutorato Formativo.....	106
Graf. 9. Il Tutorato Formativo	107
Graf. 10. Docente, tutorato e Tutorato Formativo	112
Graf. 11. Strategie di <i>tutoring</i> (Álvarez, 2014, nostra traduzione)	115
Graf. 12. Compiti e competenze nel tutorato	122
Graf. 13. Struttura organizzativa del <i>POAT</i> al’ <i>Universidad del la Laguna</i> (Álvarez, 2013, nostra traduzione)	128
Graf. 14. Attività del <i>POAT</i>	130
Graf. 15. Numero di tutor di Ateneo per anno accademico dal 2001/02 al 2013/14	133
Graf. 16. Gli attori del Servizio Tutorato di Padova.....	134

Capitolo 3

Graf. 1. Fasi della sperimentazione del <i>TF</i>	154
---	-----

Capitolo 4

Graf. 1. Sintesi <i>drop-out</i> nei CdS triennali per Area scientifico-didattica.....	172
Graf. 2. Sintesi performance dei CdS triennali per Area scientifico-didattica	175

Indice delle figure, tabelle e grafici

Graf. 3. Sintesi caratteristiche degli studenti dei CdS triennali per Area scientifico-didattica.....	178
Graf. 4. Box-plot degli indicatori di <i>drop-out</i> nei CdS qualificati per Area.....	180
Graf. 5. Box-plot degli indicatori di performance per Area.....	181
Graf. 6. Posizionamento relativo dei casi studio negli indicatori di performance e <i>drop-out</i>	181
Graf. 7. Successo/ insuccesso vs Mobilità/ Immobilità	183
Graf. 8. Proiezione sul piano definito dai due fattori dei CdS etichettati per Area	184
Graf. 9. Proiezione sul piano definito dai due fattori dei CdS etichettati per Scuola	184
Graf. 10. Proiezione sul piano definito dai due fattori dei CdS scelti per la sperimentazione	185

Capitolo 5

Graf. 1. Schema logico dell'indagine.....	190
Graf. 2. Messaggio di Benvenuto.....	196
Graf. 3. Messaggio finale.....	196
Graf. 4. Messaggio di sollecito	196
Graf. 5. Messaggio di conferma.....	197
Graf. 6. Analisi delle corrispondenze.....	242

Capitolo 7

Graf. 1. Tappe della sperimentazione	296
Graf. 2. Misure del Corpus.....	355
Graf. 3. Diari degli eventi di apprendimento e occorrenze	355
Graf. 4. Motivi della NON partecipazione (SEF, n=63).....	365
Graf. 5. Motivi della partecipazione (SEF, n=18).....	366
Graf. 6. Consigli per il miglioramento	366

Anexo Tesis en Castellano: Proyecto de Tesis

Gráf. 1. Etapas de la experimentación	444
---	-----

Indice Allegati CD

INDICE DEGLI ALLEGATI PRESENTI NEL CD-ROM

Capitolo 4 – Studio 1

Allegato 4.1. - Richiesta formale al Delegato dal Rettore per la valutazione della didattica

Allegato 4.2. - CdS per Area e per Scuola

Capitolo 5 – Studio 2

Allegato 5.1. - Richieste formali per indagine

Allegato 5.2. - Questionario dell'indagine Rendimento accademico e Tutorato – Pre test

Allegato 5.3. - Griglia di osservazione per la validazione dell'indagine

Allegato 5.4. - Validazione della forma indagine

Allegato 5.5. - Indagine - Rendimento accademico e Tutorato

Allegato 5.6. - Mail *Moodle* per sollecito

Allegato 5.7. - Tabelle di analisi delle domande di ricerca

Capitolo 6 – Studio 3

Allegato 6.1. - Intervista a *los profesores tutores*

Allegato 6.2. - Intervista a *los compañeros tutores*

Allegato 6.3. - Scheda di Osservazione sessioni di *TF*

Allegato 6.4. - Intervista al *Responsable institucional ULL del POAT*

Allegato 6.5. - Intervista al *Coordinador del POAT de Educaciòn*

Allegato 6.6. - Schemi Dove-Quando interviste e osservazioni

Capitolo 7 – Studio 4

Allegato 7.1. - Presentazione mail del Tutorato Formativo

Allegato 7.2. - Lettera per Docenti Consiglio CdS

Allegato 7.3. - Locandina formazione Tutor docenti – 11 giugno 2014

Allegato 7.4. - Calendari Tutorato Formativo dei 3 CdS della sperimentazione

Allegato 7.5. - Scelta attività *TF* 2° semestre

Allegato 7.6. - Il MIO Progetto Formativo e Professionale

Allegato 7.7. - Tutorato Formativo questionario per la valutazione in itinere delle attività svolte

Indice Allegati CD

Allegato 7.8. - Valutazione finale - Tutorato Formativo

Allegato 7.9. - Volantino – SCS

Allegato 7.10. - Volantino – SEF

Allegato 7.11. - Volantino – ING MEC

Allegato 7.12. - Valutazione finale Tutorato dei Servizi

Allegato 7.13. - *Delphi* - Tutor docenti

Allegato 7.14. - Presentazione *TF* per *Moodle*

Allegato 7.15. - Intervista ai Tutor studenti

Allegato 7.16. - Griglia Diario degli Eventi di Apprendimento

Allegato 7.17. - Griglia abbinamenti Tutor docenti SEF

Allegato 7.18. - Esempio di schede di valutazione attività di *TF*

Allegato 7.19. - Questionario di valutazione finale *TF* - SEF

Allegato 7.20. - Attestati di partecipazione Tutor studenti

Allegato 7.21. - Attestati di partecipazione studenti

Allegato 7.22. - Attestati Diploma studenti

Allegato 7.23. - Lista presenze *TF*

Allegato 7.24. - Registro presenze *TF*

Allegato 7.25. - ING - Presentazione modello Tutorato Formativo

Allegato 7.26. - SEF - Presentazione modello Tutorato Formativo

Allegato 7.27. - SCS - Presentazione modello Tutorato Formativo

Allegato 7.28. - Modulo 1 - formazione Tutor studenti Presentazione del modello di *TF* - Esempio SEF

Allegato 7.29. - Modulo 2 - Il tutor ruolo e funzioni del Tutor studente

Allegato 7.30. - Modulo 3a - Il Tutor studente - Relazione, comunicazione ed azione

Allegato 7.31. - Modulo 3b - Il *peer tutoring*

Allegato 7.32. - Modulo 4 - Mettiamoci alla prova

Allegato 7.33. - Modulo 4 - Saperi e competenze

Allegato 7.34. - Modulo 5 - Diario degli Eventi di Apprendimento

Allegato 7.35. - Schede delle attività di Tutorato Formativo

Se agradece la financiación concedida a la ULL por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

